

# I CONGRESO INTERNACIONAL

## Buenas Prácticas Formativas para el Desarrollo Profesional Docente

### 2023

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del  
Ministerio de Educación de Chile (CPEIP)  
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Sede Santiago de Chile

ISBN: 978-956-8624-48-4

MINISTRO DE EDUCACIÓN  
Nicolás Cataldo Astorga

DIRECTORA CPEIP  
Lilia Concha Carreño

SECRETARIO GENERAL OEI  
Mariano Jabonero Blanco

DIRECTOR OEI - CHILE  
Javier Azócar Bizama

COORDINADORES  
Juanita Medina Soto - CPEIP  
Francisco Gárate Vergara - OEI

JEFA TÉCNICA CPEIP  
Mónica Espina Farías

Bajo el cuidado y corrección de estilo: Alejandro Berrios Avaria  
Diagramación: Fabiola Hurtado Céspedes  
Impreso en Donnebaum

# **I CONGRESO INTERNACIONAL**

## **Buenas Prácticas Formativas para el Desarrollo Profesional Docente**

Editores

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del  
Ministerio de Educación de Chile (CPEIP).

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
(OEI) Sede Santiago de Chile.





## ÍNDICE

Educación, cambios, tensiones y oportunidades	7
Cooperación iberoamericana y desarrollo profesional docente	11
Presentación	15
<b>I. Formación inicial docente con enfoque de derechos</b>	<b>21</b>
Hacia una Formación Inicial Docente con enfoque de derechos	23
Más allá de la inclusión. Formación docente para la justicia social	33
Síntesis seminario temático: Formación Inicial Docente con enfoque de derechos	45
Buenas prácticas: Espacios de formación inclusiva, la experiencia de un Minor en transversalidad educativa	49
<b>II. Formación continua para el desarrollo profesional docente</b>	<b>57</b>
La escuela y la tarea docente ante una sociedad en transformación	59
Políticas de desarrollo profesional docente: una perspectiva pedagógica	73
Síntesis seminario temático: Formación docente en tiempos de cambio: avances, deudas y necesidades urgentes	85
Buenas prácticas: Diplomado en Liderazgo para la mejora continua para directores/as de jardines infantiles JUNJI VTF	93
Buenas prácticas: Aprendizaje profesional colaborativo situado para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula	99

<b>III. Trayectorias Directivas</b>	<b>107</b>
Trayectorias directivas, dirección y liderazgo	109
Síntesis seminario temático: Liderazgo directivo para avanzar como comunidades educativas garantes de derechos	127
<b>IV. Evaluación integral para el desarrollo profesional</b>	<b>133</b>
La Evaluación Docente en Chile, entre el pragmatismo y la utopía	135
Síntesis seminario temático: Evaluación docente para el desarrollo de buenas prácticas formativas	149
<b>V. Pedagogías para el Desarrollo Sostenible</b>	<b>157</b>
Educación en Derechos Humanos y pedagogías para el desarrollo sostenible en la Formación Inicial Docente: desafíos y prioridades en el Marco de la Agenda 2030	159
Síntesis seminario temático: Pedagogías para el desarrollo sostenible	173
<b>VI. Paneles</b>	<b>179</b>
Primer panel. La formación docente en el marco del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	181
Segundo panel. Inclusión educativa en la formación docente: desarrollo de competencias profesionales para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde la formación inicial, la formación continua y las comunidades educativas	189
Conversatorio final de expertas y expertos	193
<b>VII. Momentos del Congreso</b>	<b>197</b>
Agradecimientos	202



## EDUCACIÓN, CAMBIOS, TENSIONES Y OPORTUNIDADES



Lilia Concha Carreño  
Directora  
CPEIP - Ministerio de Educación

**Pensar la escuela como la obertura del país que queremos**, imaginar esa comunidad de aprendizaje que construye saberes y vínculos humanos, es también una invitación a imaginar un país y exige reflexiones en torno a su organización, estructura de relaciones, modos de hacer. Es en ese despliegue en que pensamos el rol y la formación docente, ese adulto significativo que media para producir aprendizajes, ese profesional que además es referente emocional y social.

La experiencia escolar es un proceso de construcción social para la producción y cimentación de

saberes, tanto por estudiantes como por profesores(as) y educadoras(es). El debate en torno a cómo aprenden los y las estudiantes debería siempre ir acompañada de la reflexión en torno a cómo aprenden y crean conocimientos los y las docentes.

Pareciera que tenemos algunos acuerdos, consideramos virtuoso un proceso de enseñanza y aprendizaje, en cualquier ámbito de saberes, mediado y liderado por maestros(as) que articulan dimensiones actitudinales, es decir, una predisposición positiva y comprometida a hacer su trabajo lo mejor posible, que tienen dominio del contenido disciplinar que enseñan, que se interesan por los conocimientos previos de sus estudiantes y también por sus sentires, que en virtud de eso usan la pedagogía aplicada, la didáctica, para diseñar experiencias de desarrollo del mejor nivel posible.

Todo lo anterior en el contexto de las complejidades de la escuela, sus interacciones, su cultura, su capacidad de reproducir o de transformar, sus relaciones de poder desde el rol de equipos directivos, desde la relación entre pares y de los procesos de aprendizaje que se ponen en juego. Todas estas reflexiones animaron el intercambio en torno a los modelos formativos, así como los sustentos teóricos y empíricos que los subyacen, necesitamos avanzar en la comprensión del aprendizaje humano, cómo ocurre y transcurre, ese fue



el desafío que ha inspirado al Congreso Internacional de Buenas Prácticas Formativas, 2023.

## El contexto

La formación docente es situada y en el esfuerzo por comprender los procesos que la movilizan vemos que coexisten pluralidad de enfoques teóricos, modelos y su traducción a métodos. Una pregunta necesaria es ¿cuán visibles y explícitos son o cuán inconscientes?, ¿qué tan pertinentes son para las realidades y desafíos de los diversos contextos escolares en los que se desempeña un(a) docente?, ¿inspiran una relación estrecha entre teoría y práctica, vinculan la reflexión y la acción?, ¿cómo se relaciona en coherencia la formación inicial y continua?

Por décadas profesores, profesoras y educadoras(es) han sido el grupo profesional que ranquea en cantidad de horas acumuladas en capacitación o de tiempo invertido en acciones formativas, el esfuerzo desde el Estado por garantizar el derecho a la formación docente de manera permanente ha sido una característica del sistema desde el retorno a la democracia. Cursos, capacitaciones, talleres, diplomados, postítulos, incluso posgrados, abundan en los currículos de la mayoría de nuestros(as) docentes. ¿Cuáles de ellos son profesionalizantes?, ¿cuáles ponen énfasis en el ejercicio reflexivo, la autonomía y, al mismo tiempo, las herramientas que permitan transformar y mejorar la práctica de aula?

Los(as) maestros(as) se ven abrumados de exigencias, estándares de formación, Marcos para la Buena Enseñanza, trayectorias docentes asociadas a evaluación estandarizada, en ese marco son invadidos de ofertas formativas, esa presión no se ha equilibrado lo suficiente con las condiciones que favorecen el ejercicio docente, el uso del tiempo no lectivo, los incentivos y facilidades para favorecer el trabajo de equipos en colaboración, la identificación de factores protectores de la

salud mental de profesores(as) y educadoras(es), son cuestiones sobre las que es urgente pensar y trabajar más.

Si entendemos que la formación docente es una condición propicia y fundamental para la calidad educativa y para garantizar aprendizaje, es un imperativo analizar los modelos efectivos, sus sentidos y los modos en que las formas de autoridad docente se han ido transformando junto a los cambios sociales y culturales.

Es normal en nosotros una cierta resistencia al cambio, a seguir los caminos conocidos y seguros, sabemos que la tarea docente es principalmente praxeológica por lo que la formación en servicio, aquella que establece un vínculo estrecho entre comprensión teórica y práctica es la que mejor apoya la transformación de nuestro quehacer. Del mismo modo, los modelos de enseñanza, acompañamiento y formación debieran asumir la problematización de la realidad de las escuelas y la búsqueda de nuevas soluciones que sean pertinentes.

La invitación a congregarnos, reunirnos en torno a estas y otras preguntas, asume que la reflexión debe ser permanente frente a una realidad dinámica, movida por los cambios y sus propias contradicciones, **mirar al sujeto docente, cómo habita el ejercicio de su profesión, la experiencia humana y vital que la sostiene**. ¿Qué tipo de políticas públicas y garantías promovidas desde el Estado deben fortalecerse, para robustecer sus competencias pedagógicas y sus condiciones de bienestar en su desempeño?

Para su realización convocamos a investigadores y académicos nacionales y extranjeros, que han dedicado su vida profesional a comprender y sistematizar evidencia sobre las mejores experiencias en el desarrollo profesional docente, hacer más ancho el repertorio de conocimientos hacía necesario invitar a expertos más allá de nuestras fronteras, agradecemos a todos ellos(as) su dispo-

sición a adaptar sus agendas, a hacer una pausa para poder compartir generosamente sus ideas y reflexiones.

Fue también un espacio para poner en valor y dar voz a los protagonistas del proceso educativo, a escuelas, docentes de aula en ejercicio, estudiantes de pedagogía, universidades y equipos académicos que ponen sus afanes diarios en hacer más sólida la formación inicial y continua. Mucho quedó en estos dos días de trabajo y esta publicación viene a ser el registro de la huella, viene a marcar el sendero que comienza y que se irá haciendo a la luz de las diversas comunidades de aprendizaje que conformamos y de la vida social que las anima.

**Congregarnos para pensar juntos será una tradición, porque este ejercicio crea inteligencia social**, por eso este es nuestro primer congreso internacional de muchos que vendrán, para que el aprendizaje, la colaboración y el bienestar de

las comunidades educativas, no sea una quimera frágil y casual, sino una realidad que construimos entre todos(as).

*Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque investigo y me inquiero. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.*

*Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*

Paulo Freire

Lilia Concha Carreño  
Directora del Centro de Perfeccionamiento,  
Experimentación e Investigación Pedagógica.  
CPEIP - Ministerio de Educación.





## COOPERACIÓN IBEROAMERICANA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



Javier Azócar Bizama  
Director, Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI),  
Sede Santiago de Chile.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con 75 años de trayectoria en la cooperación educativa, científica y cultural, constituye un actor clave en la promoción de la educación y la formación profesional en Iberoamérica. Nuestra misión no solo es fomentar el desarrollo profesional docente, especialmente en Chile y la región, sino también ser un aliado estratégico en la implementación de políticas educativas que respondan a las necesidades sociales y económicas actuales.

Según datos del Banco Mundial, la cobertura en educación primaria en América Latina y el Caribe ha alcanzado un 97%, mientras que en educación secundaria un 77%. No obstante, persisten graves problemas de calidad, inclusión y equidad en la educación, lo cual es necesario abordar con urgencia de cara al gran desafío de construir un futuro más equitativo y sostenible en la región. En esa línea, como organismo observador de las Naciones Unidas, reafirmamos nuestro compromiso con la Agenda 2030, centrando nuestros esfuerzos en el ODS 4, que aboga por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En este marco, hemos apoyado la realización del I Congreso Internacional de Buenas Prácticas Formativas para el Desarrollo Profesional Docente, en colaboración con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, reconociendo este espacio como fundamental para el diálogo, la reflexión y el aprendizaje entre docentes, académicos y tomadores de decisión de Chile y la región. El congreso ha reunido a expertos y profesionales de la educación de Chile e Iberoamérica para abordar cinco áreas temáticas fundamentales: formación inicial docente, formación continua, trayectorias directivas, evaluación docente y desarrollo sostenible.

En el ámbito de la formación inicial docente, es importante recalcar su relevancia como una etapa crucial para el desarrollo profesional de educadores y educadoras y para la calidad educativa futura, siendo imperativa la adopción de un enfoque de derechos, priorizando la diversidad y la no discriminación. A través de la cooperación internacional, es vital aportar al diseño e implementación de políticas y estándares que garanticen una formación inclusiva e integral, enfrentando desafíos globales como la atención a la diversidad cultural, la innovación educativa y el desarrollo socioemocional. En ese contexto, desde la OEI promovemos y relevamos aquellas políticas que fortalezcan la movilidad académica, la digitalización y la internacionalización de las instituciones formadoras para potenciar el intercambio de conocimientos y experiencias entre estudiantes, académicos e investigadores de diversos países de la región.

Asimismo, en un mundo en constante cambio, la formación continua de docentes es esencial para garantizar la adaptación permanente a los múltiples desafíos que enfrenta el sistema educativo a nivel global. En este sentido, la cooperación iberoamericana ha jugado un papel clave ofreciendo recursos y espacios dirigidos al intercambio de buenas prácticas y al fortalecimiento continuo de competencias entre países con realidades y problemas compartidos. Esta formación debe ser dinámica, contextualizada y colaborativa, incorporando nuevas herramientas tecnológicas que favorezcan la transmisión de conocimientos entre territorios distantes y que faciliten los procesos formativos, preparando a los y las docentes para enfrentar los desafíos contemporáneos de manera conjunta. Desde la OEI, tenemos una vasta experiencia en formación continua para el desarrollo profesional docente, tanto en formato a distancia como presencial, lo cual ha permitido generar redes de aprendizaje entre docentes de toda Iberoamérica, favoreciendo la cooperación educativa a nivel regional en temáticas trascen-

dentes como innovación educativa, competencias socioemocionales o transformación digital.

Junto con lo anterior, resulta relevante abordar y debatir sobre las trayectorias directivas y la importancia del liderazgo educativo en relación con la docencia. En este sentido, desde la OEI promovemos un modelo de liderazgo transformador y distribuido para construir vínculos entre la escuela y la comunidad, fomentando una ciudadanía democrática, cuestionando las dicotomías tradicionales y desarrollando las habilidades necesarias para asegurar experiencias de aprendizaje significativas. La cooperación internacional ha sido un aliado estratégico para el empoderamiento de los líderes y lideresas educativas de la región, favoreciendo el intercambio de experiencias y buenas prácticas, aportando a generar evidencias que contribuyan a clarificar el rol directivo, distinguir criterios de selección y prioridades formativas, así como también para fortalecer competencias para un liderazgo sostenido en valores de equidad y justicia social.

También es clave abordar de forma crítica la evaluación docente para el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza, siendo necesario continuar avanzando hacia un enfoque de evaluación integral, que fortalezca la trayectoria de docentes mediante el acompañamiento y la reflexión colectiva y que constituya un mecanismo de participación activa de los educadores y educadoras. Desde la cooperación internacional es importante contribuir a enriquecer los procesos de evaluación a través del intercambio de experiencias y buenas prácticas, considerando las diferentes etapas del desarrollo profesional docente y respetando la identidad y los aportes propios de las y los docentes. En ese contexto, Chile cuenta con un sistema de evaluación docente de larga data y ampliamente reconocido a nivel internacional, el cual ha servido de modelo para otros países de América Latina, cuyas fortalezas y oportunidades de mejora deben ser compartidas a nivel regional

en beneficio del desarrollo educativo no solo del país, sino de la región en su conjunto.

Finalmente, considerando los desafíos sociales y medioambientales actuales y futuros, la educación para el desarrollo sostenible es crucial para formar a una ciudadanía comprometida que actúe como agente de cambio en sus comunidades. En esa línea, la cooperación internacional juega un papel vital al facilitar el intercambio de conocimientos y prácticas educativas en el marco de los objetivos de la Agenda 2030, siendo ineludible abordar la discriminación, fomentar el pensamiento crítico y promover la diversidad en el aula para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Al mismo tiempo, es importante fortalecer la colaboración entre instituciones de educación superior y las administraciones públicas de la región para robustecer la política educativa en el ámbito

del desarrollo profesional docente, con el fin de integrar la sostenibilidad en sus dimensiones ambiental, social y económica, empoderando a las y los docentes y creando comunidades de aprendizaje que promuevan la justicia social y el bienestar colectivo.

Desde la OEI, nos sentimos complacidos por haber colaborado con el CPEIP del Ministerio de Educación en el desarrollo de este Congreso, el cual a través de esta publicación, en todas sus líneas prioritarias de trabajo, constituye un insumo reflexivo que aportará al desarrollo profesional de las y los docentes del país y la región. Al mismo tiempo, agradecemos a todas las personas que han participado de este encuentro, por su compromiso con la calidad de la educación y por alentarnos a seguir adelante con nuestra misión: hacer que la cooperación suceda.





## PRESENTACIÓN

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación (Mineduc), ha tenido desde sus inicios en 1967, la responsabilidad de la formación docente en Chile. Con la Ley N.º 20.903, promulgada el 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se cambia el paradigma formativo y se generan nuevos sentidos para la formación inicial y en servicio de los profesionales de la educación. Esta Ley, regula y define el propósito del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente: *"Reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula"* (Art. 19).

El Desarrollo Profesional Docente, establecido como un derecho, se comprende como el ejercicio profesional que enriquece las capacidades docentes y logra una comprensión cada vez más compleja de la profesión que

permite la actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, niñas, juventudes, adultos, profesionales y asistentes de la educación pares en la tarea de educar. La formación que potencia el aprendizaje docente, intenciona que estos, solos y con sus pares, revisen, renueven y amplíen su compromiso ante los propósitos de la enseñanza, como agentes de transformación social, cultural y por el cual desarrollan críticamente conocimientos, habilidades y talentos, especialmente la inteligencia emocional, elementos esenciales para el buen actuar profesional.

Por otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con una trayectoria de 75 años de trabajo, es el mayor organismo de cooperación multilateral e intergubernamental entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa, con una cobertura geográfica repartida por 20 países de la región. Sus ejes misionales son la Educación, Ciencia, Cultura, Democracia y



Derechos Humanos, para apoyar y asesorar en políticas y acciones cooperadoras para el Desarrollo Humano integral. Bajo estas directrices concebimos la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano y democrático, generando oportunidades para construir un futuro mejor para todas y todos.

Desde la riqueza y propósitos de estas instituciones, enmarcados en sus ejes y puntos en común, es donde debemos avanzar en acuerdos, acciones, reflexiones y sentidos compartidos y en conjunto nos preguntamos: ¿cómo generar experiencias formativas que aporten a la transformación o enriquecimiento de la cultura educativa?, ¿cómo generar diálogos que construyan acuerdos, identifiquen disensos y desafíen a los diversos actores a despejar o asumir las diferencias?, ¿cómo incorporar en la formación el conocimiento situado, construido en un espacio con otros, que tiene valor para esa realidad??

Como fruto de lo anterior, se origina el “I Congreso Internacional de Buenas Prácticas Formativas para el Desarrollo Profesional Docente”, desarrollado los días 5 y 6 de diciembre del 2023, en las dependencias del CPEIP. Esta instancia nos permitió encontrarnos para pensar y reflexionar en conjunto ¿cómo debe ser la formación que aporta al mejoramiento de las prácticas institucionales para el aprendizaje de las y los estudiantes?, ¿cómo desde la formación se valora e incorpora el aprendizaje profesional situado? ¿cómo generar aprendizaje profesional desde los propios territorios y dar valor a esa particularidad?, ¿cómo desafiarlos críticamente para mejorar nuestras prácticas formativas?

En este congreso, que construimos en conjunto el CPEIP y la OEI, quisimos poner al centro y en el fondo de nuestras reflexiones, la valoración e identidad docente. El marco de realidad que nos aportan los integrantes de las comunidades educativas, permite que las reflexiones tengan

mayor sustento en el contexto de cada uno. Por eso agradecemos especialmente a todas y todos quienes asistieron, ayudaron, trabajaron y reflexionaron desde diversos espacios educativos en la riqueza geográfica de nuestro país.

En el Congreso organizamos diferentes momentos que nos permitieron abarcar temáticas de interés general, desde la formación inicial y continua, considerando las necesidades y trayectorias formativas propias de los actores del sistema. Para ayudar en la reflexión, invitamos a reconocidos expertos y expertas nacionales e internacionales, que nos entregaron sus perspectivas y las pusieron a disposición de una reflexión compartida.

Se realizaron dos paneles de expertos y expertas que reunieron a invitados nacionales e internacionales que, conducidos por referentes nacionales, como lo son José Weinstein y Valentina Quiroga, nos introdujeron en un diálogo y dinámica reflexiva. En el primer panel se abordó la formación docente en el marco del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el segundo panel se abordó la Inclusión educativa en la formación docente: desarrollo de competencias profesionales para el logro de los ODS desde la formación inicial, la formación continua y las comunidades educativas.

Otro momento fue la realización de los seminarios temáticos. Previo al Congreso, los diferentes expertos se reunieron con los coordinadores del CPEIP, responsables de estos seminarios temáticos. El objetivo era dar contexto a cada temática desde la realidad nacional, junto con ello delimitar profundidad y alcances para generar una dinámica democrática y participativa en los distintos seminarios. Estos se configuraron de la siguiente manera:

- Formación inicial docente. Invitada internacional Denise Vaillant; coordinador responsable Christian Libeer.

- Formación docente en tiempos de cambio: avances, deudas y necesidades urgentes. Invitados Nacionales, Kathya Araujo y Luis Osandón; coordinadora responsable, Rosa Gaete-Moscoso.
- Liderazgo Directivo para avanzar como comunidades educativas garantes de derechos, invitado internacional, Joaquín Gairín; coordinadora responsable, Carola Gana.
- Evaluación Docente para el desarrollo de buenas prácticas formativas. Invitado internacional F. Javier Murillo; coordinadora responsable, Jobanni Álvarez.
- Pedagogías para el desarrollo sostenible. Invitada nacional, María de los Ángeles Villaseca. coordinadora responsable, Carolina Huenchullan.

Además, se presentaron tres "Buenas Prácticas Formativas para el Aprendizaje Docente". Estas fueron seleccionadas entre más de 120 propuestas recibidas, luego de una convocatoria realizada a comunidades educativas, instituciones formadoras y experiencias desde los territorios, para que compartieran aquello que valoraban como una práctica sistemática que aporta al desarrollo profesional. Muchos equipos educativos y académicos expresaron sus experiencias y participaron de este espacio de buenas prácticas. Las categorías de participación fueron: Formación Inicial Docente, Formación Continua y Territorio.

Estas experiencias significativas y con gran impacto en sus comunidades educativas y universitarias, fueron comentadas por nuestra Premio Nacional de Educación 2021, Dra. Nolfá Ibáñez Salgado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la

Educación (UMCE); por Don Carlos Eugenio Beca Infante, quien se desempeñó como director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y por Dr. Ilich Silva-Peña, académico de la Universidad de Los Lagos.

Al cierre de este primer Congreso, nos reunimos para evaluar la experiencia de este importante encuentro. Los participantes fueron la directora del Centro, profesora Lilia Concha Carreño, su gabinete, coordinadoras/es del CPEIP, responsables de los Seminarios Temáticos; profesionales de la OEI y las y los expertos nacionales e internacionales, quienes manifestaron una alta valoración de la experiencia realizada, catalogando de buena forma el ambiente propositivo, de respeto vivido y de la calidad de los aportes desde los propios participantes.

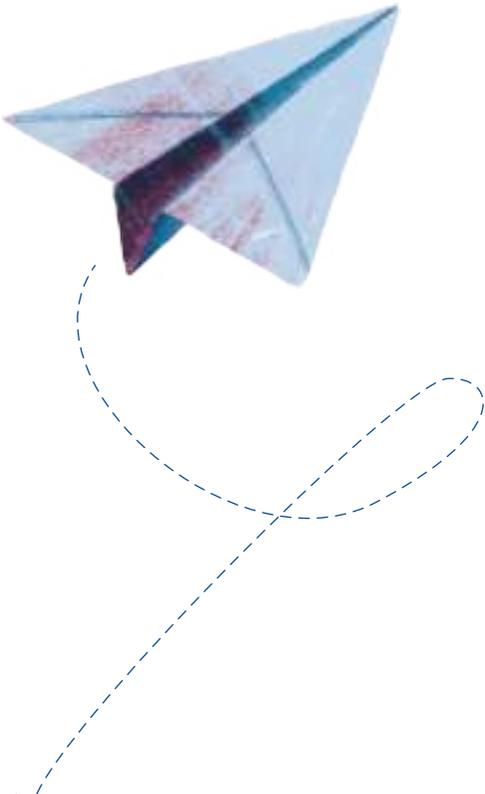
Como resultado de esta evaluación, Lilia Concha, directora del Centro, anuncia la realización del "II Congreso Internacional de Buenas Prácticas con foco en Bienestar Docente". Ambas instituciones creemos firmemente que el aprendizaje logrado en la experiencia del 2023 nos permitirá proponer un encuentro fructífero, desde una participación democrática y con una centralidad en la valoración y protagonismo de las y los docentes.

Juanita Medina Soto  
Coordinadora Unidad Técnica Registro y  
Certificación de Acciones Formativas  
CPEIP- Ministerio de Educación

Francisco Gárate Vergara  
Coordinador de Educación y Cultura  
Oficina nacional de la OEI en Chile



# I. Formación Inicial Docente con enfoque de derechos



-  Hacia una Formación Inicial Docente con enfoque de derechos
-  Más allá de la inclusión. Formación docente para la justicia social
-  Síntesis seminario temático: Formación Inicial Docente
-  Buenas prácticas: Espacios de formación inclusiva, la experiencia de un Minor en transversalidad educativa





## I. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE CON ENFOQUE DE DERECHOS

Este primer capítulo aborda el enfoque de derechos en la formación inicial. Apoyaron este seminario dos importantes referentes, Denise Vaillant y Ilich Silva-Peña, quienes aportaron desde su perspectiva sobre el tema. Son los autores de los textos académicos que se presentan en este apartado. En conjunto con el área de Formación Inicial del CPEIP, guiaron el diálogo al interior del seminario.

A continuación de los textos académicos, se presenta una síntesis de lo ocurrido en los dos días de seminario, en torno a las preguntas planteadas. En el marco de la implementación de un enfoque de derechos, igualdad de género y no discriminación, ¿cuáles son los desafíos para la formación inicial de docentes y educadoras?, ¿cuáles son las competencias que se deben enfatizar para una formación integral con enfoque de derechos? y por último, ¿de qué forma los instrumentos de política pública contribuyen a ello?

Se incorpora al final de este capítulo, una “Buena Práctica de Formación Inicial Docente”, seleccionada por su aporte significativo e innovador respecto al tema de inclusión educativa. La institución que presenta es la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y se titula: “Espacios de formación inclusiva, la experiencia de un *Minor* en transversalidad educativa”.





## HACIA UNA **FORMACIÓN INICIAL** DOCENTE CON **ENFOQUE DE DERECHOS**

Dra. Denise Vaillant Alcalde\*

### Introducción

Marzo de 2020 marcó un punto de inflexión para los sistemas educativos, a nivel mundial, debido a la emergencia sanitaria desencadenada por el Covid-19. En América Latina, el cierre generalizado de escuelas tuvo repercusiones significativas, especialmente para los grupos más vulnerables. Las dinámicas pedagógicas tuvieron que reformularse, mientras que docentes, directivos y supervisores enfrentaron múltiples desafíos, en un contexto de incertidumbre sin precedentes (Vaillant, 2023).

Diversos estudios e informes publicados en las últimas décadas evidencian el cúmulo de innovaciones y reformas implementadas en América Latina, para transformar y mejorar los sistemas educativos (IIPE-Unesco, 2021). Estos esfuerzos se han centrado con frecuencia en atender las situa-

ciones de desigualdad y calidad educativa, especialmente entre niñas, niños y jóvenes. También han procurado acompañar las respuestas educativas a las necesidades de sociedades contemporáneas, aunque a menudo los resultados no han sido los esperados. Hoy resulta fundamental considerar el derecho a la educación como una responsabilidad compartida de autoridades, equipos técnicos, directivos escolares y docentes, para promover sistemas educativos más equitativos y justos. La reflexión que se presenta en este capítulo se apoya en una revisión sistemática de la literatura, realizada en torno a una formación inicial docente con enfoque de derechos. También se inspira en estudios propios e investigaciones previas (Vaillant, 2021; 2023; Vaillant & Marcelo, 2015; 2021).

\* Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Decana del Instituto de Educación y Directora del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Responsable de la revista indexada Cuadernos de Investigación Educativa. Profesora invitada en numerosas universidades latinoamericanas y europeas, asesora de varios organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Integrante del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Actualmente Coordina programas de investigación en el campo de su especialidad y es Investigadora Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. Integra numerosos consejos directivos de revistas académicas, organismos y fundaciones vinculadas con el campo educativo entre los cuales el Consejo de Administración de la Fundación CEIBAL y la Comisión Honoraria del SNI.

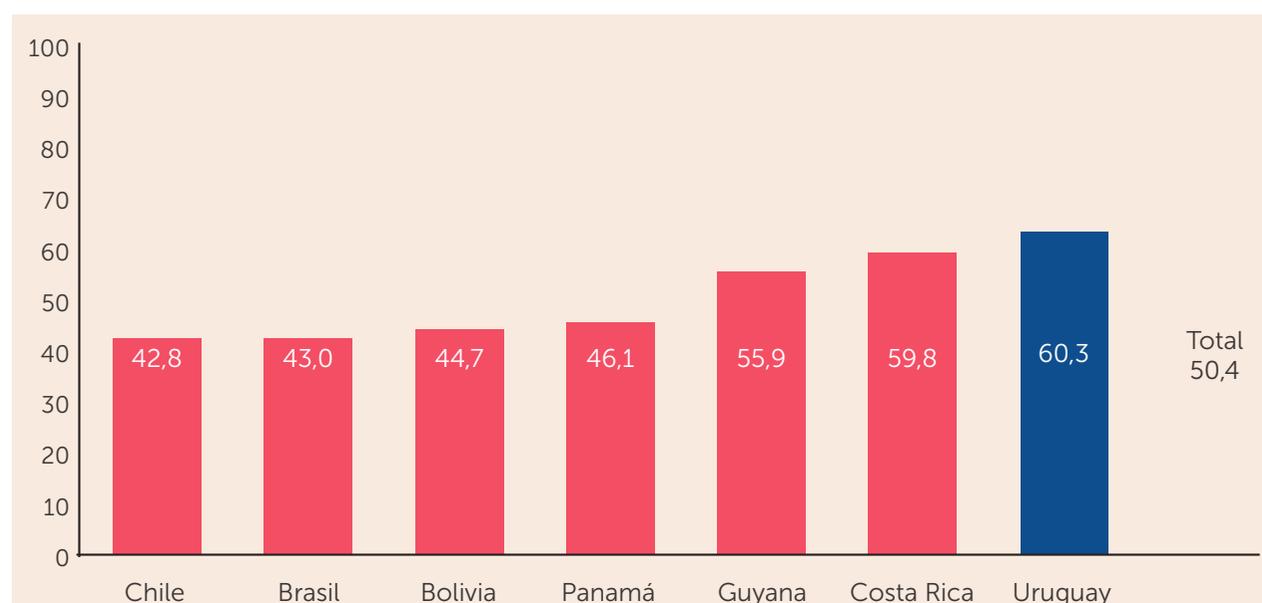
## Un escenario preocupante

Informes de organismos internacionales (Unesco, Cepal & Unicef, 2022) confirman que la crisis derivada de la pandemia aún perdura y se refleja, a menudo, en notables déficits. Particularmente, en los logros académicos de estudiantes de los centros escolares. La exclusión educativa persiste, junto con serias repercusiones en el bienestar socioemocional de estudiantes y docentes. Según datos de Unesco (2021), en mayo de 2020, más de 165 millones de estudiantes en 25 países de América Latina no asistían a clases desde la educación inicial hasta la terciaria. Esta crisis ha generado un aumento en los niveles de abandono escolar, rezago educativo y pérdida de aprendizajes, e impacta tanto en la generación actual como en las futuras (García Jaramillo, 2020). Las comunidades más afectadas son aquellas que ya presentaban brechas de desigualdad desde hace décadas. En América Latina, los datos de pruebas como PISA, en el año 2015, revelaban que aproximadamente el 50% de los jóvenes de 15 años se encontraban

en situación de vulnerabilidad educativa (Brunner & Ganga-Contreras, 2017).

Antes del estallido de la pandemia, numerosos niños y jóvenes latinoamericanos ya se encontraban excluidos del sistema educativo o no alcanzaban niveles satisfactorios en sus estudios. Con la irrupción provocada por la crisis sanitaria, esta se profundizó. Según estimaciones de UNICEF y el Banco Mundial, aproximadamente 10 millones de estudiantes en América Latina probablemente no han retornado a las aulas luego de la pandemia, una cifra que aumenta a 24 millones si consideramos el nivel terciario (Saavedra, 2021). Estos datos subrayan la importancia de priorizar, en la actualidad, la equidad educativa y el derecho a la educación. A la crisis educativa, producto de la pandemia, se agrega la falta de confianza que tiene la ciudadanía, con relación a la capacidad de la escuela pública para dar respuesta a las situaciones de inequidad que atraviesan los centros escolares. La Figura 1 ilustra acerca de esa realidad.

**Figura 1**  
*Índice de satisfacción de la ciudadanía, con la calidad de las escuelas públicas (por país) año 2021*



Fuente: Datos del Barómetro de las Américas (LAPOP) en Kataria, 2022.



La ronda 2021 del Barómetro de las Américas del Proyecto de Opinión Pública en América Latina (LAPOP), de la Universidad Vanderbilt en Estados Unidos, midió la satisfacción de la ciudadanía con relación a las escuelas públicas (Kataria, 2022). La Figura 1 representa es una ilustración comparativa, que muestra los niveles de satisfacción con las escuelas públicas. Es decir, el porcentaje de aquellos que reportan estar “satisfechos” o “muy satisfechos” en siete países de Latinoamérica, tales como Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Guyana, Panamá y Uruguay.

El patrón de satisfacción observado en las escuelas públicas divide a los países en dos grupos. Por un lado, la tasa de satisfacción del primer grupo, en las escuelas públicas, es de entre el 55,9 y el 60,3% –incluye a Costa Rica, Guyana y Uruguay–. El segundo grupo, en cambio, tiene una tasa de satisfacción de un 42,8 a un 46,1% aproximadamente –e incluye a Bolivia, Brasil, Chile y Panamá–.

Resulta significativo que, más del 50% en cuatro de los siete países encuestados, parecería no estar

satisfechos con la calidad de las escuelas públicas de su país, lo que sin duda tiene sus implicancias en relación a construcción de ciudadanía y agenda de derechos (Kataria, 2022).

## Tratados internacionales y agenda de derechos

Los organismos internacionales juegan un papel fundamental en la promoción y protección del derecho a la educación. Estos organismos incluyen instituciones como las Naciones Unidas (ONU) y agencias especializadas tal como Unesco, Unicef y la OEA. El derecho a la educación está consagrado en diversos instrumentos. Por lo que una de las misiones fundamentales de los organismos internacionales es la promoción de este derecho, a través de la supervisión de su cumplimiento por parte de los Estados miembros, la elaboración de informes y recomendaciones, y la prestación de asistencia técnica y capacitación.

Entre los diversos tratados internacionales que podemos citar, se encuentra la Meta 4 (ODS) de la

Agenda 2030 de Naciones Unidas que se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. También se puede destacar la Meta 4.7 de la misma Agenda 2030, la que propone “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de Paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural”.

En cuanto a los docentes, existen diversos mecanismos impulsados por los organismos internacionales para dar seguimiento a temas prioritarios en la agenda de políticas docentes, tal como la mejora de la calidad y equidad educativa. Un ejemplo de tal mecanismo es el Comité Mixto OIT/Unesco de Expertos sobre la Aplicación de las Recomendaciones Relativas al Personal Docente (CEART), cuyo cometido es el de promover y supervisar la aplicación de recomendaciones internacionales relativas al personal docente. Un segundo ejemplo lo cons-

tituye un Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente, convocado por el Secretario General de Naciones Unidas, en el año 2023, con el cometido de generar un plan de acción para apoyar y transformar la profesión docente, de forma de que desempeñe su papel esencial en la mejora de la calidad y equidad educativa. En ambas iniciativas, uno de los temas de agenda refiere al papel de los docentes para guiar a los estudiantes en su comprensión de la justicia social, el respeto a la diversidad y la solidaridad global. De esta manera, los profesores podrían sembrar las semillas de una cultura de paz.

## Los enfoques en la preparación de maestros y profesores

Según Fernández Enguita (2017), las escuelas actuales están configuradas de tal manera que promueven el aislamiento, la fragmentación en disciplinas en los planes de estudio, la agrupación homogénea, la rigidez del horario escolar, y la evaluación a través de pruebas estandari-



zadas. Esta descripción de la escuela puede aplicarse fácilmente a las instituciones de formación docente.

El enfoque tradicional de preparación de profesores muestra signos evidentes de agotamiento ante los desafíos planteados en las dos primeras décadas del siglo XXI. La naturaleza del aprendizaje y la enseñanza, así como las características de los estudiantes y las bases conceptuales del conocimiento a transmitir, han experimentado cambios significativos. Simplemente mejorar el modelo existente ya no parece ser suficiente; se requiere una transformación real (Vaillant & Marcelo 2021).

La clave radica en identificar estrategias y metodologías que permitan repensar la formación de profesores, centrándose en los aprendizajes y los procesos de enseñanza. La tendencia es ir hacia centros de formación de profesores que fomenten habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y el respeto a la diversidad (Vaillant & Marcelo 2021).

Para transformar la formación de docentes, es esencial identificar y comprender las rupturas con el paradigma tradicional. En las últimas dos décadas, ha habido un aumento en el número de actividades innovadoras en el campo de la formación docente, aunque muchas veces han tenido un impacto limitado en los aprendizajes (Aguerrondo & Vaillant 2015).

¿Cuáles son los mecanismos y estrategias que permitirían impulsar una formación inicial docente con enfoque de derechos? Hoy coexisten propuestas tradicionales, con innovaciones y cambios importantes, que ocurren en las instituciones de formación. Sin embargo, son muchas las dificultades para replicar lo que sí funciona. ¿Cómo promover transformaciones, con mayor incidencia en la preparación de maestros y profesores?

## Hacia una formación inicial con incidencia en el derecho a la educación

Fullan *et al.* (2020) identifican algunos desafíos que se plantean en las aulas, y que tienen su correlato en la formación inicial docente. Entre estos desafíos, figuran el bienestar y la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, lo que necesariamente nos hace pensar en el currículo, el diseño de materiales, y la diversificación de los formatos y plataformas de trabajo. También es importante abordar la temática de apoyo socioemocional a estudiantes y familias. Para promover una formación inicial docente, que prepare a los docentes para hacer frente a situación de desigualdad e inequidad, hay que pensar entre otros, en el diseño curricular, los formadores y las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, las propuestas curriculares en formación inicial docente deberían considerar los marcos referenciales con las capacidades y competencias que un futuro docente debe tener, para promover una educación inclusiva, con enfoque de derechos. Además, se debería tomar en cuenta los contenidos, recursos y proyectos interdisciplinarios, que faciliten por parte del futuro docente, la integración del enfoque de derechos a sus actividades de enseñanza. Ciertamente es que la presencia de contenidos, en materia de agenda de derechos, en un currículo de estudio, no es una condición suficiente para abordar efectivamente la temática, aunque sigue siendo un elemento importante.

En segundo lugar, la formación inicial docente debería considerar el papel de los formadores en la promoción del derecho a la educación, para lo cual es necesario promover competencias disciplinares y pedagógicas que integren el enfoque de derechos a las prácticas de enseñanza. Además, se debería alentar a los formadores a una rigurosa reflexión sobre su práctica y facilitar un contacto



frecuente y permanente con el contexto escolar. La agenda de derechos significa un reto mayor para los formadores, que otras materias académicas. Plantea preguntas complejas acerca de la diversidad cultural, busca dar una respuesta a por qué han sido denegados los derechos de las personas, interpela a nuestros valores, sentimientos y opiniones, y desafía seriamente visiones y prejuicios.

Por último, hay que considerar las prácticas docentes que resultan clave a la hora de pensar una formación inicial, que promueva la agenda de derechos. Se debería enfatizar en el modelamiento, en enseñar a los futuros docentes rutinas y prácticas de enseñanza, pero también en hacer explícitos los propósitos de la formación. Debería de haber muchas y variadas oportunidades para la observación, el trabajo de laboratorio, el análisis de documentos y la consideración de situaciones de la vida real. Resulta fundamental entender la formación inicial no solo desde racionalidades pedagógicas y didácticas, sino también desde la dimensión ética y socio-cultural, para apoyar a los futuros docentes a pensar críticamente, a resolver problemas, a demostrar habilidades prácticas, y a desarrollar su creatividad.

## Algunas orientaciones para el cambio

Impulsar una agenda de derechos en la formación inicial docente no surge por generación espontánea, sino que necesita de instancias que la promuevan. Así, por ejemplo, hay que pensar en las *políticas de formación* y en la actualización de reglas, regulaciones y procedimientos referidos al enfoque de derechos. También se deben considerar las *opciones metodológicas y actividades de aprendizaje* innovadoras, que el futuro docente pueda incorporar en su práctica de aula, para promover el derecho a la educación. Vaillant y Marcelo (2021) identifican una serie de prácticas, que pueden resultar inspiradoras para alentar una formación inicial, que tome en cuenta la agenda de derechos. Los autores reflexionan acerca de la

temática de habilidades socio-emocionales en los futuros docentes y, en particular, en el desarrollo de capacidades y competencias tales como la resiliencia, la empatía y la autorregulación.

También, Vaillant y Marcelo (2021) mencionan el aprendizaje experiencial y la necesidad de exponer a los futuros docentes a experiencias de aprendizaje, que involucren la resolución de problemas y la toma de decisiones para fomentar la tolerancia y la inclusión educativa. La adaptación a nuevas situaciones y desafíos, y prácticas profesionales que permitan aplicar el conocimiento a entornos reales, constituyen prácticas docentes que van en la misma dirección que el desarrollo de habilidades socioemocionales y el aprendizaje experiencial. En todos los casos, es fundamental que la formación inicial docente fomente una cultura de responsabilidad, resiliencia y aprendizaje constante.

## Formación docente y agenda de derechos: desafíos y más desafíos

La promoción de una formación inicial docente que promueva la agenda de derechos no es tarea fácil, e implica una serie de desafíos. En primer lugar, supone el desarrollo de capacidades y competencias, en los futuros docentes, para que, en su llegada a las aulas, puedan adaptar contenidos, ritmo y nivel de enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno. La pandemia y la pos pandemia evidenciaron la necesidad de que las instituciones de formación inicial preparen a futuros maestros y profesores a adaptar los contenidos curriculares a las necesidades individuales de los estudiantes rezagados, de manera de personalizar el programa escolar según el nivel y las características de cada niño, niña o joven. En segundo lugar, las intervenciones de los futuros docentes deberían centrarse en actividades relevantes para los estudiantes. Por ejemplo, deberían aprender a enseñar matemáticas a través de problemas que se relacionen con situaciones de la vida cotidiana, fomentando

así un aprendizaje activo y contextualizado –en diversos formatos, tales como guías didácticas, libros de texto, módulos de aprendizaje y juegos educativos– (Mancebo & Vaillant, 2022).

Una de las claves para promover el derecho a la educación es que la formación inicial promueva prácticas pedagógicas con mayores capacidades de adaptación y transformación ante escenarios adversos (Vaillant, 2019). Avanzar en las prácticas pedagógicas, en tiempos de incertidumbre, significa poder elegir diferentes caminos para proteger el aprendizaje de niños y jóvenes, en lugar de simplemente imitar las prácticas establecidas, desarrolladas en un período de estabilidad y continuidad. La incertidumbre y la imprevisibilidad son la realidad para los docentes de hoy. Es necesario revisar los estándares de actuación, así como los programas de formación para incorporarlos en el futuro. En lo inmediato, y a partir de las lecciones aprendidas que nos dejó la pandemia y la evidencia de algunos estudios que hemos mencionado en este capítulo, estamos en condiciones de realizar algunas sugerencias para

las políticas de formación inicial docente. En ese sentido, dichas políticas deberían:

- Identificar las “prácticas clave” que los formadores tendrían que promover en la formación inicial, para atender situaciones de desigualdad e inequidad en los centros educativos y evitar así rezago y deserción. En otras palabras, hay que considerar la práctica como el elemento focal del aprendizaje profesional;
- Reconocer los aspectos emocionales que sustentan el trabajo en equipo docente, en contextos vulnerables, e intercambiar sobre la temática con futuros maestros y profesores;
- Catalogar las prácticas colaborativas y las instancias de intercambio entre docentes y equipos directivos que permiten atender la desvinculación de estudiantes –que los futuros docentes deberían conocer e incorporar–.

Como se ha señalado anteriormente, las prácticas pedagógicas efectivas para promover el derecho a la educación no aparecen de la nada, sino que



necesitan de instancias que las impulsen. Los futuros docentes necesitan tener acceso a una amplia gama de oportunidades de formación, para poder apoyar a los estudiantes que están rezagados, identificar a los más vulnerables y a aquellos que están en riesgo de abandonar la escuela. También es importante apoyar a los futuros maestros y profesores en la prevención de la estigmatización y discriminación que puede surgir en las escuelas.

La comunicación y la colaboración son herramientas clave para que los estudiantes puedan superar las adversidades y avanzar en el logro de sus objetivos de aprendizaje. Las respuestas, estrategias y acciones de las políticas docentes deben estar a la altura de los desafíos, primero de contención y, luego, de construcción de nuevas formas y tiempos para la educación.

Para concluir estas reflexiones, es importante señalar que en este capítulo nos hemos referido a la necesidad de preparar a los docentes para atender las crecientes situaciones de desigualdad que se presentan en las escuelas y garantizar así el derecho a la educación. Sin embargo, sabemos que hay una multitud de factores que intervienen. Un enfoque hacia una educación que no solo garantice un acceso equitativo –sino que permita la finalización de las trayectorias, para que los distintos estudiantes logren resultados satisfactorios y aprendizajes de calidad–, implica profundas transformaciones en las políticas, en la organización de los sistemas, de las escuelas, de los currículos, entre otros aspectos destacados. No es solo una cuestión de formación inicial. En última instancia, el tema de la inequidad educativa y el derecho a la educación está relacionado con la pregunta clásica que deberíamos repetir una y otra vez: ¿para qué futuro estamos educando?

## Referencias

- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Unicef.
- Brunner, J. J., & Ganga-Contreras, F. (2017). Vulnerabilidad educacional en América Latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana. *Opción*, 33(84), 12-37.
- Fernández Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aula*. Morata.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Educación Re imaginada. El futuro del aprendizaje*. New Pedagogies for Deep Learning; Microsoft Education. <https://deep-learning.global/wp-content/uploads/2021/06/TRADUCCION-Education-reimagined.-The-future-of-learning-NPDL-2020.pdf>
- García Jaramillo, S. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Unicef; PNUD.
- IIPE-Unesco. (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*. CLADE. [https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE\\_AmerLatina\\_Educ-y-Desiguald\\_v4.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf)
- Kataria, R. (2022). *¿Qué factores influyen en la satisfacción con las escuelas públicas en América Latina y el Caribe?* Vanderbilt University.
- Mancebo, E., & Vaillant, D. (2022). *Programas de recuperación de aprendizajes. Evaluación de la evidencia y el potencial para América Latina*. Diálogo Interamericano.
- Saavedra, J. (2021). *La urgencia y la oportunidad de retornar al aprendizaje*. Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/education/la-urgencia-y-la-oportunidad-de-retornar-al-aprendizaje>

- Unesco. (2021). *Impacto de la COVID-19 en la educación. Mapa Interactivo de datos*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unesco, Cepal & Unicef. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe; informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/1/S2200834\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/1/S2200834_es.pdf)
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D. (2023). Formación del profesorado en escenarios de tecnologías digitales: contexto y perspectivas. En M. Fernández-Enguita (Coord.), *Competencia digital docente para la transformación educativa* (pp. 92-116). OEI.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>





## MÁS ALLÁ DE LA INCLUSIÓN. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Ilich Silva-Peña\*

*“Ayer soñé con los hambrientos, los locos, los que se fueron, los que están en prisión.  
Hoy desperté cantando esta canción que ya fue escrita hace tiempo atrás es necesario  
cantar de nuevo una vez más”*

Inconsciente Colectivo - Charly García

### Introducción

A partir de la invitación a reflexionar que recibí, se origina este capítulo en el cual focalizo en torno a la pregunta acerca de cómo formar docentes para una educación inclusiva. Este texto tiene como propósito argumentar por qué necesitamos hablar más sobre educación para la justicia social como una forma de ir más allá de la educación inclusiva. Para esto, me apoyo en ideas anteriores plasmadas en diferentes textos escritos junto a otras colegas (Paz-Maldonado, Silva-Peña, *et al.*, 2022; Silva-Peña *et al.*, 2017, 2022; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2022; Silva-Peña & Ramírez-Vásquez, 2022). La discusión acerca sobre educación inclusiva tiene su último gran impulso con el Objetivo 4 de la

propuesta de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, también llamada Agenda 2030<sup>1</sup>.

El ODS 4 (su sigla) de la Agenda 2030 dice: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Esto ha implicado el avance en la educación inclusiva, lo que ha generado diversos trabajos, con miradas más o menos críticas, que se hacen parte de la discusión sobre la importancia de la formación docente para una educación inclusiva (Díaz *et al.*, 2007; Duk *et al.*, 2019; Infante, 2010; Tenorio, 2011). Este objetivo significa un acuerdo multinacional en torno a una

\* Académico investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos y coordinador del área de justicia social y formación docente del Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación IESED-Chile, Institución que agrupa a más de 160 investigadores/as en educación de universidades del Estado de Chile. Universidad Federal de Ouro Preto. ICHS. Profesor de Educación General Básica y Licenciado en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Postdoctorado en el Centre for Research for Teacher Education and Development, University of Alberta, Canadá. Autor de 4 libros y decenas de artículos académicos, revisor de revistas científicas en América Latina y Estados Unidos. Investigador principal en proyectos financiados por ANID; Mineduc, Unicef y OEI.

<sup>1</sup> Para ver el detalle de los objetivos de la Agenda 2030, puede visitar la página: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

educación inclusiva que en pocos años más debería cumplirse. Tanto, la presión temporal como las características de un acuerdo casi mundial aceleraron la discusión en el ámbito educativo.

Mi pretensión es avanzar en un debate que hasta ahora está restringido a ciertos círculos académicos. El intento es ampliar el rango de discusión en otros espacios educativos. Pensar en una formación docente para la justicia social es pensar en una educación para un desarrollo democrático, sostenible y más humano. Para esto, planteo que, aunque el concepto de inclusión está presente en la elaboración de las políticas gubernamentales, pensar en una educación para la justicia social desde una mirada del reconocimiento, participativa y práctica, nos permitiría ampliar nuestro marco de acción educativo.

En el desarrollo de este trabajo, realizo un primer acercamiento al desarrollo de la concepción de educación inclusiva. Luego, me focalizo en el problema del concepto de diversidad e inclusión. Finalmente, me refiero a la educación para la justicia social y a los cambios necesarios en la formación docente. Si bien, el foco del capítulo es la formación docente, la reflexión puede ayudar a otros ámbitos de la educación.

## Sobre el concepto de inclusión

Antes de la Agenda 2030, un hito importante para avanzar en el concepto de educación inclusiva, también llamada educación para todos fue la declaración de Salamanca (ONU, 1994), texto que vino a reforzar los acuerdos establecidos en Jomtiem el año 1990. En dicha reunión se aprobó desarrollar políticas públicas para que los establecimientos educativos consideren a todos/as los/as niños y niñas, sin importar sus características sociales, emocionales, físicas, intelectuales de cualquier tipo. Sin lugar a dudas, esa declaración establece un cambio sustantivo en la dirección de políticas públicas en los diferentes países, llegando

a ser considerada como impulsor del ODS 4 de la ONU (Duk *et al.*, 2019) y, en especial, de promover el uso del concepto inclusión más allá de las situaciones de discapacidad. La Agenda 2030 amplía el concepto de educación inclusiva, el que hasta el día de hoy sigue volcado hacia personas en situación de discapacidad física y mental (Paz-Maldonado *et al.*, 2022; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2022). De algún modo, la continuidad de la relación entre educación inclusiva y discapacidad tiene sentido, puesto que el trabajo en educación inclusiva se hereda un gran aporte desde la educación especial (Escudero, 2010; Ramos, 2013; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2022; Tenorio & Ramírez-Burgos, 2021). Sin embargo, los mismos trabajos citados anteriormente, señalan la importancia de ampliar este marco.

La transición conceptual hacia la educación inclusiva ha significado el recorrido de muchas décadas (Manghi *et al.*, 2020). En el caso de las políticas públicas en educación ha sido ir desde un concepto de segregación a un concepto de inclusión teniendo como nexo el concepto de integración (Castillo-Armijo & Norambuena-Sandoval, 2020; Duk *et al.*, 2019; Manghi *et al.*, 2020). Aunque con diferentes matices, algunos artículos señalan la existencia de una política pública en educación inclusiva que sigue anclada al concepto de integración, con falta de procesos de formación y apoyos en el proceso de atención a la diversidad, sumado a otras carencias (Estrella-Serón *et al.*, 2020; Grijalva *et al.*, 2023; Sepúlveda Opazo & Castillo-Armijo, 2021). Es decir, partir de diversas investigaciones, podemos decir que falta aún mucho por hacer tanto en las políticas públicas como en los procesos de formación docente en educación inclusiva (Castillo-Armijo, 2021; Díaz *et al.*, 2018; Millán *et al.*, 2023; Otondo *et al.*, 2022). Duk, Cisternas y Ramos (2019) plantean la importancia de la educación inclusiva al configurarse como “una respuesta para avanzar hacia el reconocimiento y respeto de las diferencias de origen socioeconómico, culturales, étnicas, de orienta-



ción sexual e identidad de género, discapacidad, y los diferentes talentos con que las y los estudiantes enfrentan su proceso formativo, proporcionando una respuesta educativa de calidad y pertinente a sus singularidades” (p. 98). De esa forma podemos mostrar la transición desde las necesidades educativas especiales comprendida como las situaciones de discapacidad, moviéndose hacia una educación inclusiva entendida de un modo más amplio.

Un trabajo colaborativo reciente entre investigadores e investigadoras de las universidades chilenas (Lagos *et al.*, 2022) realizó una revisión bibliográfica en torno a la formación docente y los conceptos de diversidad e inclusión en la última década. En dicho estudio, el equipo autoral estableció la existencia de *formas de diversidad*. Los artículos revisados hablaban de al menos tres formas de diversidad: En primer lugar, se encontraron trabajos en referencia al concepto de género, incorporando tanto las perspectivas de inclusión de mujeres, como las de las realizadas en torno a la comunidad LGBTQAI+. En segundo lugar, la interculturalidad como una categoría rela-

cionada con la comprensión del sistema educativo desde la diversidad cultural. Por último, los artículos aludiendo a las “necesidades específicas”, entendidas estas como la atención a aspectos de diversidad física y mental. Este trabajo constató que en general, los textos referidos a personas en situación de discapacidad son abordados desde enfoques clínico-rehabilitadores, basados sobre el paradigma de *la normalidad*, generando una estigmatización. En este sentido, a partir de esta revisión se hace un llamado para avanzar “hacia nuevas comprensiones de la diversidad” (p. 110). Es decir, se establecen *tipos de diversidad*, enmarcadas bajo una mirada desde la normalidad.

De alguna manera quiero mostrar, que la discusión de la educación inclusiva nos lleva de forma ineludible hacia la reflexión en torno a qué estamos comprendiendo por inclusión y por diversidad. Por esa razón, la importancia del análisis conceptual. El modo en que abordamos la discusión nos lleva, de manera inevitable, hacia diferentes prácticas tanto en el nivel macro político como en el cotidiano.

## La dificultad al momento de hablar de educación inclusiva

Un texto de la Unesco, a los 25 años de la Declaración de Salamanca, señala los avances en diferentes países a partir de dicho acuerdo. El documento mencionado, también indica las dificultades generadas estos años. Dentro de las acciones a realizar para sortear las problemáticas surgidas está la necesidad de discutir el significado de la educación inclusiva. Así, el documento señala:

En muchos países, la educación inclusiva se sigue considerando como un enfoque encaminado a integrar a los niños con discapacidad en el marco de la educación general. Sin embargo, a nivel internacional se considera cada vez más como un principio que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas frente a la diversidad de

raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad. Así definida, la educación inclusiva parte de la creencia de que la educación es un derecho humano fundamental y la base de una sociedad más justa. (p. 24)

Tal como lo enuncié, uno de los problemas es el concepto de educación inclusiva cuando se desarrolla en torno a la discapacidad, entendido también, como *necesidades educativas especiales*. Esto es comprensible, ya que la declaración de Salamanca parte de una *conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales*. En dicha declaración, las necesidades son comprendidas de manera principal con relación a discapacidades. Sin embargo, la existencia de necesidades educativas especiales es más amplia. Además, existe un punto en torno a la diversidad. En dicho documento se señala la importancia de *considerar* y *acoger* la diversidad del alumnado, por tanto, la discusión acerca de lo que se entiende diversidad y como se *acoge*, se hace necesaria. También, dicha acción plantea la educación inclusiva con el objetivo de eliminar toda forma de exclusión y, en la búsqueda de una sociedad más justa. Desarrollo este último aspecto de forma posterior; antes quiero detenerme de forma breve en lo que entendemos por diversidad.

El concepto de diversidad, en general, lo transformamos de modo invisible en un mecanismo de exclusión. Esto, que puede ser una paradoja, surge cuando comprendemos la diversidad como si fuese algo que está fuera de nosotras. En Chile, la discusión sobre el concepto de diversidad ya tiene algún tiempo (De la Rosa Arce, 2015; Infante *et al.*, 2011; Infante & Matus, 2009; Manghi *et al.*, 2020; Millán, 2021; Millán *et al.*, 2023) y, a partir de esas miradas, podemos revisar que al hablar de *acoger a la diversidad* o *incluir la diversidad*, nos referimos a una educación que debe *abrirse a*, *acoger* o *incluir* algo. Ese algo está allá y el objetivo es que esté acá. En ese momento, cuando

señalamos la necesidad de incluir a *los diversos*, nos situamos fuera de esa diversidad. Es decir, los *diversos* son otros. Esto implica mantener la lógica de la exclusión.

Un ejemplo concreto de esta forma de comprenderse fuera de la diversidad es el concepto de *diversidad sexual* que se refiere en términos generales a estas diferentes

posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir la sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género —distintas en cada cultura y persona. es el reconocimiento de que todos los cuerpos, todas las sensaciones y todos los deseos tienen derecho a existir y manifestarse sin más límites que el respeto a los derechos de las otras personas. (Castañeda, 2018, p. 23)

Bajo esa distinción queda claro, en términos generales, que la diversidad sexual iría más allá de la heterosexualidad. Así, aquello comprendido como hetero, sería sólo una parte de esa diversidad. El problema se genera cuando hablamos de “incluir la diversidad sexual”. Al referirnos a la diversidad como *los otros*, hablamos de una diversidad fuera de nosotras, sin hacernos parte (de la Rosa Arce, 2015). En este sentido, el concepto de inclusión limita la comprensión a una diversidad entendida como aquello que está fuera, dejándonos jerárquicamente en otra posición. Así, los diversos serían el resto (aunque ese resto sea mayoritario). La pregunta que asoma entonces es: ¿quiénes son parte de esa diversidad?

Cuando nos planteamos desde ese punto de vista volvemos a mirar bajo una lupa de la integración. Al margen de que la limitante puede ser el uso de la palabra, o tal vez, la palabra misma, al momento de hablar de incluir, existe una referencia a “poner algo o alguien dentro de una cosa, de un conjunto, dentro de sus límites” (según la RAE). Desde esta perspectiva nos podemos preguntar: ¿Quién pone los límites sobre el conjunto al cual quiero incor-

porar? Es en esta discusión donde aparece la idea de normalidad detrás de ese concepto de inclusión. Esta idea de normalidad tras el concepto de diversidad, que, tal como señalan varias autoras (Infante *et al.*, 2011; Infante & Matus, 2009; Manghi *et al.*, 2020; Sisto, 2019), sería una concepción de diversidad que estaría tras una agenda neoliberal supranacional, reproducida a través de una serie de mecanismos tales como los procesos de estandarización.

En resumen, el concepto de inclusión plantea una dificultad al momento de abordar la necesidad de transformación social. Más bien, es un concepto que lleva a un proceso de incorporación. En el mejor de los casos, permite avanzar hacia la comprensión de esa diversidad a la que pertenecemos. Ahora, el concepto de forma clara ha ayudado a la comprensión del problema. Proponiendo la necesidad de inclusión en contraposición a la exclusión. Aunque, se consolida en un concepto que mantiene la lógica de la normalidad al comprender un conjunto en el cual incluimos a un otro, un otro que es esa minoría (o mayoría

minorizada). Finalmente, se constituye como un concepto que no cumple su rol en plenitud. De todos modos, quiero ser enfático en este punto. Aún con las dificultades que enuncio, estimo importante hablar educación inclusiva y diversidad en educación frente a las evidencias de la exclusión. A veces, en un contexto retrógrado no importa esa distinción. Sin embargo, considero que el concepto de educación para la justicia social sería más apropiado para construir avances en la misma línea propuesta. Esto es lo que trato de explicar en la sección que sigue.

## El enfoque de la educación para la justicia social

Como la propuesta realizada es avanzar en el uso del enfoque de educación para la justicia social, entonces precisamos de la descripción de dicho concepto. No estamos hablando de cualquier perspectiva de justicia social, el ejercicio es realizar esas distinciones conceptuales considerando aquellas nociones que son más coherentes con



la visión de educativa que proponemos. Por esto, daré una mirada general a estas visiones de justicia social, describiendo diferentes opciones teóricas a las podemos adscribir; también, cómo es posible generar espacios de encuentro entre los diversos puntos de vista propuestos.

Quizás la noción más extendida de justicia social es la que se construye desde una concepción distributiva (Rawls, 1986; 2012), que propone la redistribución de bienes y servicios como una forma de lograr la equidad en el contexto de la construcción democrática. Esta visión de distribución es la que de algún modo se plasma en políticas públicas liberales de corte más social. Bajo esta perspectiva el Estado es considerado en una función activa para eliminar las desigualdades generadas por condiciones sociales, históricas, entre otras. De igual manera, el Estado se yergue como un “factor de corrección” de aquellas desigualdades de origen, constituyendo ciertos niveles de equidad que permitirían la construcción de una sociedad más justa. Más allá de las críticas, esta propuesta, situada desde la construcción de políticas públicas, logra coherencia al presentarse como una forma de corrección al neoliberalismo. Esta manera de ver la justicia social ha ayudado en el último tiempo a promover leyes para la equidad, tales son los casos de la ley de inclusión en Chile (Rojas *et al.*, 2021) u otras leyes pretendiendo equilibrar la distorsión mercantil realizada por el sistema neoliberal (Bellei & Muñoz, 2023; Raczynski *et al.*, 2016). Así mismo, en otros países de América Latina se habla de políticas de acción afirmativa (Ferreira *et al.*, 2020). En el fondo, la justicia social desde esta mirada distributiva se expresa en un modo de entregar el servicio educativo de una forma que pueda ser un espacio de construcción democrática (Rawls, 1986). La crítica a esta posición es que no bastaría con la redistribución como una forma de lograr la justicia social (Honneth & Fraser, 2006). Así, emerge una propuesta que plantea ir más allá de la concepción de justicia distributiva, considerando la noción de reconocimiento.

Es, quizás, la discusión entre Honneth y Fraser (2006) más clara en torno a la postura de comprender el reconocimiento como una forma de lograr la justicia social. Esto quiere decir, que además de la necesaria redistribución de bienes y servicios se necesita una acción política en torno al reconocimiento de quienes han estado excluidos y excluidas por décadas, siglos. Un ejemplo claro es el caso de un grupo minorizado socialmente como son las mujeres. Me refiero a minorizadas porque, a pesar de ser mayoría, no han tenido un reconocimiento político y social en la medida que el trabajo femenino es desvalorizado. Las mujeres, han ganado sus derechos a través de una lucha permanente a lo largo del tiempo. Es un caso paradigmático en la perspectiva del reconocimiento, aunque no el único. El reconocimiento comprende la redistribución, sin embargo, Honneth y Fraser (2006), argumenta que se hace necesaria la justicia distributiva como un pilar para alcanzar una justicia desde el reconocimiento. Es Fraser (2008) quien plantea que ambas pueden ir en paralelo, existiendo un falso dilema al señalar la existencia de una especie de etapas para la conquista de la justicia social. Aún con estas diferencias, lo importante es la comprensión de esta mirada bidimensional de la justicia social. Fraser en sus textos propone también el concepto de paridad participativa (Fraser, 2008; Honneth & Fraser, 2006).

La propuesta de paridad participativa de Fraser (2008) coincide con la de Young (2000) al mostrar la necesidad de reconfigurar un marco político en la toma de decisiones para la construcción de la justicia social. A estas propuestas las indicamos como justicia social desde la participación (Fernández *et al.*, 2024; Fernández *et al.*, 2022; Silva-Peña, 2017, 2021). Las implicaciones en el ámbito educativo consideran que la pertenencia a un grupo particular no debería ser un requisito para ejercer un poder dominante sobre otros grupos. Se trata de un llamado a la erradicación de cualquier potencial para que un grupo ejerza coerción sobre otro. La mirada desde una justicia social entendida

desde la participación como lo hacen Young (2000) y Fraser (2004) nos moverían hacia una comprensión de la formación docente en que todas somos parte de ese conjunto llamado diversidad. Por tanto, es necesaria la participación de estas minorías excluidas (o mayorías minorizadas). Esta diversidad en los procesos de formación docente debería ser tan amplia como la sociedad misma. De este modo el reflejo de la heterogeneidad social se encontraría tanto en las aulas universitarias como en los espacios de toma de decisiones.

Por otra parte, existe una aproximación a la formación docente desde la concepción de una justicia social práctica (Silva-Peña, 2021; Paz-Maldonado, Silva-Peña, *et al.*, 2022; Rojas-Rodríguez & Silva-Peña, 2024; Seiki *et al.*, 2018). Esta propuesta nos mueve hacia la comprensión de un proceso de formación docente en la que todas estas concepciones de justicia social se vuelcan en ese microcosmos llamado sala de clases. Así también, es posible pensar a nivel de establecimiento los modos de construir justicia social práctica por parte de quienes son integrantes de los equipos de gestión. De forma clara es posible visualizar que esto implica una comprensión de nuestras propias concepciones de diversidad, inclusión y justicia social. Cuando digo nuestras me refiero a quienes formamos docentes. Esto porque a veces es fácil señalar a la escuela lo que debe hacer, sin embargo, el cambio personal y del colectivo cercano, se nos hace más difícil. En el caso de las facultades de educación, queda bastante por hacer.

## Avanzar en la formación docente para la justicia social

Los puntos de partida de este texto fueron las declaraciones de Jomtiem, Salamanca y, en especial, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. A partir de esas declaraciones, junto con el desarrollo histórico de la educación especial, el concepto de educación inclusiva ha cobrado una relevancia importante para desarrollar una mirada más comprensiva de la

educación. Aunque estos acuerdos multinacionales son criticados por mantenerse a nivel declarativo, entregan un marco general de acción. De esta forma, permite avanzar en la construcción de una educación diferente. Por tanto, es importante decir que, con todas las discrepancias, existen avances en las políticas educativas, generando una apertura hacia escuelas que se configuran en una lógica comprensiva de la diversidad.

Resumiendo, la discusión, he realizado un breve análisis en torno al concepto de inclusión y, las dificultades a la hora de la definición de diversidad. Sin embargo, de ningún modo se trata de entender al concepto de educación inclusiva como un concepto superado. Por el contrario, la ejecución de las políticas públicas basadas en la educación inclusiva, constituyen hoy un desafío para el trabajo cotidiano en los establecimientos educativos. Cuando se plantea la dificultad de “hacer posible” la educación inclusiva significa que el concepto ha impregnado a las escuelas con una perspectiva diferente. Entonces, para focalizar la discusión, he tratado de explicar el cuidado al hablar de inclusión (un mensaje para mí también). Porque el concepto de educación inclusiva nos puede llevar a una concepción comprendiendo que debemos incluir algo, a alguien, en algún espacio en el cual no está. Por ese motivo, también se trata de revisar las concepciones de diversidad. Entonces, el concepto de educación inclusiva nos lleva a una serie de dificultades al momento de construir marcos teóricos investigativos, políticas públicas y al quehacer práctico en las escuelas. Por la misma razón es que planteo la importancia de ir mudando hacia una concepción de educación para la justicia social, y, en específico, una formación docente para la justicia social.

Ahora bien, al hablar de educación para la justicia social también necesitamos avanzar en dicha comprensión. En las concepciones de reconocimiento, participación y justicia social práctica, este concepto alude a un ideal, un ideal de democracia,

un ideal de escuela. La construcción de esa utopía está lejos de ser alcanzada en una sociedad bajo un modelo neoliberal, de la competencia y basado en rankings que solo generan una reproducción de las desigualdades. En el caso de Chile, un país con su educación mercantilizada, el concepto de educación inclusiva parece continuar siendo adecuado al momento de la conversación con los sectores conservadores. Desde esa perspectiva, seguir utilizando el concepto de educación inclusiva es, por ahora, la forma políticamente viable. En un modelo neoliberal, la educación inclusiva se traduce en un camino posible para avanzar en resolver los problemas de desigualdad. Por ahora, parece ser que incluir a los diferentes es la medida de lo posible. Aunque la cautela no puede ser razón para caer en la desesperanza.

Por último, como lo señalé al principio, a lo largo de este trabajo aludí en forma primordial al contexto de Chile. Por similitud, es posible extender la discusión a otros países del sur. Hablar de educación para la justicia social tiene un punto

de inflexión al momento de referirse a la formación docente, en especial a la formación inicial. Esta concepción parece ser esa "dimensión olvidada" (Silva-Peña, Diniz-Pereira, Zeichner, 2017). De ahí la existencia de una vasta literatura proponiendo la importancia de incorporar la Justicia Social como parte de la formación docente (Cochran-Smith et al., 2009; Cochran-Smith, 2010; Fernández et al., 2020; Silva-Peña, Diniz-Pereira, & Zeichner, 2017, Silva-Peña, 2021; Sleeter, 2009, 2016; Zeichner, 2017). El problema es saber si las facultades de educación están preparadas para aquello. Las facultades de educación necesitan considerar las discusiones generadas a nivel nacional durante los últimos tiempos (Silva-Peña, 2021). Las escuelas de educación tienen un rol fundamental a la hora de desarrollar una educación diferente a la que hemos continuado reproduciendo. Aunque a veces vemos que esa utopía transformadora se aleja, el trabajo de quienes estamos bajo una concepción transformadora de la educación es desbordar los límites de lo posible.

## Referencias

- Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Castañeda, M. L. (2018). *Diversidad sexual y derechos humanos* (Comisión Nacional de los Derechos Humanos (ed.)). Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 20(43), 359–375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castillo-Armijo, P., & Norambuena-Sandoval, I. (2020). Special Education during the Chilean dictatorship to its consolidation in current times. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- De la Rosa Arce, C. F. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista*. <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/26145>
- Díaz, P., Victoria, G., Nelly, L., & Ivka, T. (2018). *Diversidad e inclusión en formación inicial docente de la educación superior chilena*. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1741>

- Díaz, T., Figueroa, A. M., & Tenorio, S. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(5), 109–114. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025016.pdf>
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Escudero, J. C. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22, 31–49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648667.pdf>
- Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I., & Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos Y Representaciones*, 8, 784. <https://doi.org/10.20511/PYR2020.V8N3.784>
- Fernández, B., Silva-Peña, I., & Peña-Sandoval, C. (2024). Formación docente para la justicia social: desafíos en tiempos de rendición de cuentas. En: Alejandra Falabella, Beatriz Fernández, Ma. Teresa Flórez Petour Editoras (Ed.), *La gobernanza de la métrica en educación. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional docente y de aula*. Editorial.
- Fernández, M. B., Silva-Peña, I., Fernández, L., & Cuenca, C. (2022). When the Invisible Makes Inequity Visible: Chilean Teacher Education in COVID-19 Times. *Education Sciences*, 12(5), 360. <https://doi.org/10.3390/educsci12050360>
- Ferreira, H. A. C., Sañudo Guerra, L. C., Machuca Flores, S. C., Murakami, E. T., Perales Ponce, R. C., Torres Arcadia, C. C., Gueta Solís, L. M., Ahumada Camacho, G., Saucedo, M. G., Ortiz, M. C., Bocchio, M. C., Olmos, A. E., Senén González, S., Herrera Cardozo, J., De la Vega Avila Tulián, C., Caccia, A. C., Dellea, G. M., Latimori, V., Pinto, M. L. M., ... Stauber, J. C. (2020). *Miradas y voces de la Investigación Educativa IV: Instituciones y sistemas educativos. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa* (p. 221). Comunic-Arte. Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/2497>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83–99. [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08a-go-dic\\_fraser.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08a-go-dic_fraser.pdf)
- Grijalva, P. M., Hernández, C. C., Luna, J. M., & García, Y. I. L. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>
- Honneth, A., & Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Morata.
- Infante Jaras, M., Matus Cánovas, C., & Vizcarra Rebolledo, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143–163. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios*. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000100016&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000100016&script=sci_arttext&tlng=en)
- Infante, M. D., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society* (Vol. 24, Issue 4, pp. 437–445). <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Lagos San Martín, N. G., Garay Alemany, V. V., Morales Mejías, P. E., Núñez Rojas, M. A., Arévalo Vera, A. R., Soto Aranda, V., Nilo Cea, R. I. D. C., Troncoso Popovic, I. S., Gallardo Jaque, A., Reinoso Salinas, D.



- J., & Díaz Suazo, P. A. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). *Perspectiva Educacional*, 61(2), 90–116. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1273>
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos De Pesquisa*, 50(175), 114–134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Millán, C. P. (2021). Enfoques de diversidad en los programas de formación docente de educación primaria en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4702>
- Millán, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra, R., & Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1), 77–90. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- ONU. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necsidades educativas especiales. Acceso y calidad* (ONU (ed.)). ONU.
- Otondo, M., Espinoza, C. C., Oyarzo, X. L., & Castro, Á. N. (2022). Formación inicial del profesorado de matemática en la inclusión educativa: análisis de los perfiles de formación en universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 15(3), 133–142. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300133>
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: una revisión de la literatura. *Revista Universidad Y Sociedad*, 14(6), 246–255. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000600246&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000600246&script=sci_arttext&tlng=en)
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Nunes-Fernandes, C. (2022). Docencia en contexto de pandemia. En el vórtice de la injusticia social. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 15, 1–25. <https://www.redalyc.org/journal/2810/281074767017/281074767017.pdf>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2016). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.008>
- Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 37–46. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4752908.pdf>
- Rawls, J. (1986). Justicia distributiva. *Estudios*, 24. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1663>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. Fondo de cultura económica.
- Rojas Fabris, M. T., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: Entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6>
- Rojas-Rodríguez, B., & Silva-Peña, I. (2024). *Educación en tránsito Historias de pedagogía, migración y calle*. Ariadna Ediciones.
- Seiki, S., Caine, V., & Huber, J. (2018). Narrative Inquiry as a Social Justice Practice. *Multicultural Education*, 26(1), 11–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1215236>
- Sepúlveda Opazo, F., & Castillo Armijo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de Estudios Y Experiencias En Educación*, 20(44), 183–197. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011>

- Silva-Peña. (2021). Justicia social como eje de la formación inicial docente. In I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza, & E. Santa Cruz (Eds.), *Desigualdad y discriminación educativa en Chile: Diagnósticos y propuestas* (pp. 203–215). Editorial UTEM.
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. *Justicia Social. La Dimensión Olvidada de La Formación Docente*, 121–145.
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente* (pp. 15–35). Mutante Editores.
- Silva-Peña, I., Hizmeri-Fernández, J., Hormazábal-Fajardo, R., González-García, G., Rojas-Rodríguez, B., & Jara-Illanes, E. (2022). Re-Politicization of Teacher Education in Post-Pandemic Times: A View From The South. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(7). <https://articlearchives.co/index.php/JHETP/article/view/3442>
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2022). Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social. In D. Valenzuela (Ed.), *El docente pospandemia, Nuevos retos, viejas necesidades* (pp. 118–124). Corporación Universitaria Lasallista.
- Silva-Peña, I., & Ramírez-Vásquez, P. (2022). Construção de espaços para a repolitização da formação docente a partir de uma perspectiva feminista. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 14(31), 17–30. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i31.655>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43(172), 144–159. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000200144&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000200144&script=sci_arttext)
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249–265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia* (Vol. 59). Universitat de València.





## SÍNTESIS SEMINARIO TEMÁTICO: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE CON ENFOQUE DE DERECHOS

El contexto es la Ley 20.903 define la elaboración e implementación de estándares pedagógicos y disciplinarios para las carreras y programas de pedagogía que se constituyen en instrumentos referenciales para la formación inicial respecto de lo que el estudiante de pedagogía debe saber y saber hacer al momento de su egreso. Lo anterior implica resguardar un proceso de formación inicial docente en términos de calidad, justicia social y diversidad propia de los sujetos y de las comunidades de las que participa como estudiante y futuro docente.

En el seminario participó una experta internacional, Denise Vaillant y una invitada por parte del equipo FID-CPEIP, la académica nacional Ximena Azúa. Acompañadas por los profesionales del Área de Formación Inicial. En el seminario participaron aproximadamente 50 personas, cuyo objetivo era: Promover una formación inicial docente con enfoque de derechos desde los instrumentos de política pública: Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y el fortalecimiento e implementación de estándares pedagógicos.

### Síntesis:

Los desafíos de la FID son constantes y diversos; más aún en el contexto en el que nos encon-

tramos, la pandemia impactó a la FID de manera compleja; en primer lugar, abordar no solo la situación de deserción y exclusión escolar, sino también de examinar los datos de satisfacción con las escuelas públicas a nivel latinoamericano.

Es esencial comprender la complejidad de la profesión docente, así como identificar los focos de inclusión y las tensiones del ejercicio profesional. Además, se requiere una reflexión profunda acerca de las competencias y habilidades consignadas en los estándares de la profesión docente y cómo éstas se despliegan en el contexto actual, para los futuros docentes.

En el marco de la Agenda 2030, referida a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), destaca la importancia en la educación de la perspectiva de los derechos humanos.

En mayo de 2020, más de 165 millones de estudiantes de 25 países de América Latina no asistían a la escuela, desde la educación inicial hasta la educación terciaria

Estimaciones del Instituto de Estadísticas de Unesco (2021) señalan que unos 10,4 millones de niños, niñas y jóvenes se encuentran excluidos del acceso a la educación primaria y secundaria en América Latina en el año 2019.

En el escenario de pospandemia y como resultado de la crisis vivida existen mayores niveles de deserción, rezago educativo y pérdidas de aprendizajes que afectan a la generación actual y probablemente a las siguientes (Schady *et al.*, 2023).

El Comité Mixto OIT/Unesco de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente (Declaración 2018) indica que:

Debería ayudarse al personal docente a preparar a los alumnos para un mundo cambiante a través de formación previa de alta calidad y también por conducto de iniciativas de desarrollo profesional continuado [...] La profesión docente debería ser inclusiva en todos sus niveles, y dar cuenta de la diversidad de la sociedad.

A su vez, el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, en el Informe del año 2024, titulado *“Transformar la profesión docente. Recomendaciones y resumen de las deliberaciones”*, señala que “[...] Los docentes deberían orientar a los alumnos en su entendimiento de la justicia social, el respeto de la diversidad y la solidaridad global. De esta manera, los docentes pueden sembrar las semillas de una cultura de paz” p. 9. En ese contexto se propone una nueva matriz escolar que cautele la coexistencia de un sistema escolar tradicional con importantes cambios en las aulas, reconociendo que existen escuelas transformadoras de las cuales se debe aprender, pero que han encontrado dificultades para hacer el escalamiento a todo el sistema educativo. Esta nueva matriz escolar debe reconocer la educación no como una obligación sino como un derecho fundamental.

En relación con la formación inicial docente, esta debe preparar entre otros, a maestros y profesores para atender las crecientes situaciones de rezago e inequidad educativa e impulsar el carácter inclusivo de la educación desde la perspectiva de derechos. En su diseño curricular considera marcos de referencia con las capacidades y competencias que

un futuro docente debe tener para promover una educación inclusiva, con enfoque de derechos y respecto de los contenidos, recursos y proyectos interdisciplinarios que faciliten por parte del futuro docente la integración del enfoque de derechos a sus actividades de enseñanza. Considerar que la presencia de contenidos en materia de agenda de derechos en un programa de estudio no es condición suficiente para que exista un efectivo abordaje de la temática, aunque no deja de ser un factor relevante.

Respecto de los formadores estos deben evidenciar competencias disciplinares y pedagógicas que integren el enfoque de derechos a sus prácticas de enseñanza y una rigurosa reflexión sobre su práctica y facilitar un contacto frecuente y permanente con el contexto escolar. La agenda de derechos significa un reto mayor para los formadores que otras materias académicas. Plantea preguntas complejas acerca de la diversidad cultural, busca dar respuestas a por qué han sido denegados los derechos de las personas, interpela a nuestros valores, sentimientos y opiniones, y desafía seriamente visiones y prejuicios.

Por su parte, las prácticas docentes deben enfatizar el modelamiento en enseñar a los futuros docentes rutinas y prácticas de enseñanza, pero también en hacer explícitos los propósitos de la formación y entregar oportunidades múltiples y variadas de observación, trabajo de laboratorio, análisis de materiales y revisión de situaciones prácticas. En definitiva, entender la formación inicial no solo desde racionalidades pedagógicas y didácticas, sino también desde la dimensión ética y socio-cultural para apoyar a los futuros docentes a pensar críticamente, a resolver problemas, a demostrar habilidades prácticas y a desarrollar su creatividad.

Orientaciones para la innovación en la formación inicial docente: en cuanto a las políticas de formación, actualizar las reglas, regulaciones

y procedimientos incorporando el enfoque de derechos. En relación con las opciones metodológicas, implementar nuevas modalidades de formación mediante prácticas que favorezcan el derecho a la educación, y respecto a las actividades de aprendizaje, realizar experiencias concretas en el aula con los futuros docentes en torno a co-prácticas.

En relación a las prácticas efectivas en la formación inicial docente es importante considerar:

- Centrar los contenidos en lo sustancial.
- Identificar las necesidades de los futuros docentes.
- Considerar a la escuela como el contexto donde suceden las cosas.
- Priorizar la colaboración.
- Incorporar múltiples fuentes de información.
- Considerar las creencias de los futuros docentes.
- Conectar la formación con procesos de cambio.
- Dar seguimiento y apoyo continuo.

La innovación para la formación inicial docente con enfoque de derechos también debe considerar el aprendizaje basado en proyectos. Permite a formadores y futuros docentes elegir proyectos referidos al ODS 4 y tomar decisiones sobre cómo

abordarlos; la mentoría y tutoría que permite a formadores y futuros docentes planificar el desarrollo académico y personal y la evaluación formativa que proporciona retroalimentación continua para que los futuros docentes aprendan a autorregular su aprendizaje.

También es importante en la innovación para la formación inicial el fomento de las habilidades socioemocionales: la formación inicial debería favorecer en los futuros docentes el desarrollo de capacidades y competencias tales como la resiliencia, la empatía y la autorregulación. El aprendizaje experiencial: la exposición a experiencias de aprendizaje que involucren la resolución de problemas y la toma de decisiones para fomentar la tolerancia y la inclusión educativa. Por su parte, es importante la adaptación a nuevas situaciones: disposición a enfrentar nuevos desafíos mediante la enseñanza de habilidades de resolución de problemas. Además, las prácticas profesionales que brindan oportunidades para aplicar el conocimiento en entornos reales y, finalmente, en todos los casos es fundamental fomentar una cultura de responsabilidad y aprendizaje constante.

En este contexto, los desafíos para el futuro deben considerar la preparación y formación para la incertidumbre, con prácticas pedagógicas innovadoras y el desarrollo de comunidades de aprendizaje docente.





## **BUENAS PRÁCTICAS: ESPACIOS DE FORMACIÓN INCLUSIVA, LA EXPERIENCIA DE UN MINOR EN TRANSVERSALIDAD EDUCATIVA**

Virginia Aranda, Ana Cárdenas y Daniela Bravo\*

### 1. Descripción del problema

La propuesta de creación de un *Minor* en Transversalidad responde a los requerimientos de Inclusión Educativa que demanda la sociedad chilena y que han sido recogidos por los Estándares de la Profesión Docente, especialmente los reformulados el año 2021. El *Minor* en Transversalidad busca promover un enfoque de derecho a la educación como un Derecho Humano fundamental para una educación libre de discriminación.

La transversalidad responde a contextos culturales y momentos históricos de las sociedades, por lo mismo, las demandas son variadas y emergentes, sensibles a los requerimientos del contexto y a los parámetros con los que se rige la sociedad y las instituciones sociales. Desde ahí el sistema educativo en su conjunto debe hacerse cargo de las transformaciones sociales y responder con propuestas innovadoras.

De ahí que este *Minor* en Transversalidad busca orientar el desarrollo de la transversalidad en los

programas de estudio, en la interacción pedagógica en el aula y en actividades curriculares específicas. Se ofrece con el doble propósito de abordar de manera interdisciplinaria temáticas transversales específicas y de contribuir desde los procesos formativos a fortalecer una comunidad comprometida con los ejes inclusivos del Modelo Educativo de una institución formadora de docentes.

De esta manera, es una propuesta que responde a la política formativa de la Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación (UMCE), que, desde su focalización en la formación de profesores, busca contribuir a la formación integral de sus estudiantes, asumiendo la visión del educador desde una perspectiva reflexiva, innovadora y vinculada a la práctica desde una mirada inclusiva.

Desde esta perspectiva, en esta propuesta formativa se proponen enfoques y orientaciones para contribuir desde la Formación Inicial Docente (FID)

\* Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

a potenciar las áreas transversales de la educación con una visión inclusiva, fortaleciendo el proceso de desarrollo de habilidades para trabajar con y desde la diversidad.

Esta propuesta se levanta en el marco de un rediseño curricular de las carreras de pedagogía de la UMCE, que considera la incorporación de una zona de flexibilidad curricular o líneas de especialización donde se entreguen herramientas para enfrentar contextos educativos diversos y los múltiples retos asociados.

## 2. Características de la práctica

Después de la fase de diseño, el *Minor* en Transversalidad se comienza a implementar, de manera piloto, el segundo semestre académico del 2019. A partir del año 2021 hasta la actualidad se ejecuta en régimen. Sus destinatarios son docentes en formación inicial, estudiantes de todas las carreras de pedagogía de la UMCE, que han aprobado las actividades curriculares del primer año de sus respectivas carreras.

Tiene como propósito desarrollar en los estudiantes de Pedagogía de la UMCE la competencia específica "asume, como profesional en formación, el paradigma de derecho a la educación, comprometiéndose con los enfoques de inclusión, de género y diversidades, interculturalidad, sustentabilidad y otros ámbitos emergentes en forma reflexiva, innovadora y vinculada a la práctica" (Plan de estudio *Minor* en Transversalidad, Vicerrectoría Académica UMCE, 2021).

Este *Minor* tiene cinco áreas fundantes, con las que se fomenta una mirada interdisciplinaria de los fenómenos socio educativos estudiados, estas son: Inclusión, Interculturalidad, Sustentabilidad, Derechos Humanos y Ciudadanía, Género y Sexualidades. El enfoque de derecho plantea el desafío de conjugar las tensiones entre derechos y responsabilidades, para contribuir al bien común y

ofrecer un mundo mejor, sustentado en los principios de la no violencia, el respeto y la tolerancia.

El enfoque inclusivo reconoce y valora toda diversidad como una condición específica de los seres humanos y como forma de justicia social. La inclusión requiere impulsar procesos destinados a identificar y responder a la diversidad de necesidades, la apropiación de herramientas necesarias para eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

El enfoque intercultural promueve el valor de la diversidad cultural, el desarrollo de competencias para la construcción de una ciudadanía intercultural basada en la interacción dinámica entre culturas, en relaciones respetuosas e igualitarias, en la interacción de distintas cosmovisiones, que conviven en los espacios educativos y en la comunidad nacional.

El enfoque de género reconoce que este es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que evidencia brechas y barreras que afectan a las personas y se expresa en los más variados ámbitos sociales, culturales y económicos. Asumir el enfoque de género implica, promover el desarrollo de una mirada crítica e impulsar una práctica que promueve la igualdad, reconocimiento, valoración y respeto de oportunidades entre todas las identidades sexo-genéricas.

El enfoque de sustentabilidad promueve que el ser humano y otras formas de vida en el planeta prosperen sin amenazas y situaciones que atenten contra su conservación y proyecciones. Este enfoque requiere conocer y fomentar acciones de respeto, conservación, reparación y protección del medioambiente, incentivar el aprecio y goce de la naturaleza, teniendo en perspectiva la responsabilidad con las generaciones futuras.

El plan de estudio de este *Minor* contiene un grupo de actividades curriculares obligatorias que se encuentran en el plan de estudio de cada

carrera de pedagogía y que tributan al *Minor* en Transversalidad, más dos actividades curriculares de carácter optativo, que el estudiantado elige según sus intereses. El *Minor* en Transversalidad entrega una certificación adicional al título profesional y al grado académico a los estudiantes que cursan y aprueban estas dos actividades curriculares optativas.

En el marco de las cinco áreas mencionadas, cada año se convoca a concurso de las actividades curriculares optativas del *Minor* en Transversalidad. Esto permite generar una oferta formativa flexible y pertinente tanto a los intereses del estudiantado como a las necesidades del sistema escolar. Los cursos no son requisitos entre sí. Algunas de las actividades curriculares que se encuentra cursando el estudiantado este año son: Inclusión y Procesos Socio-educativos; Aproximaciones a la docencia con enfoque de género; Sustentabilidad ambiental y sus desafíos en la educación; Educación intercultural; Educación socioemocional para docentes en formación; Educación no sexista; Detección y

prevención del abuso sexual en el contexto escolar; Didáctica para una Ciudadanía del siglo XXI.

Desde su implementación piloto hasta el año en curso, la inscripción de estudiantes en los cursos ha ido en aumento. Al inicio, el segundo semestre 2019, se inscribieron en estas actividades curriculares 63 estudiantes; el primer y segundo semestre 2020 cursaron actividades del programa 326 estudiantes; luego en el año 2021 llegan a 442; en el año 2022 alcanzan los 455 y el primer semestre 2023 se inscribieron 321 estudiantes.

Se aprecia que algunos intereses del estudiantado se mantienen estables y otros van cambiando, al parecer de manera contextualizada. Es así como hay un alto y permanente interés por las actividades curriculares vinculadas a educación sexual, se aprecia un interés medio, pero estable en el tiempo, por la temática de educación intercultural, los cursos que abordan temáticas de derechos humanos y ciudadanía tuvieron mayor interés el segundo semestre 2020 y el primer semestre 2021, los dos últimos años ha habido un mayor interés



de los y las estudiantes por inscribirse en cursos de la temática socioemocional en educación.

El programa ha ampliado su cobertura y también ha logrado diversificar su oferta. En la primera y segunda versión se ofrecieron seis actividades curriculares elaboradas por el equipo académico inicial del *Minor*. Después, la cantidad de cursos que se realizan es bastante estable, con un promedio de 11 actividades curriculares por semestre.

En promedio participan, dictando estos cursos, 17 docentes por semestre, los que corresponden a uno o varios docentes trabajando de manera individual, en co-docencia, de manera colegiada o en secciones paralelas. Se trata de docentes de distintas unidades académicas de la UMCE.

### 3. Conclusión

Como propuesta curricular este plan de formación inicial docente se hace cargo de la Transversalidad Educativa respondiendo a las políticas formativas de la Universidad y del país. En el diverso y complejo contexto actual en las aulas chilenas,

este *Minor* constituye una oportunidad significativa para que futuros profesores y profesoras cuenten con un repertorio de comprensiones, de recursos teóricos y prácticos que le permitan abordar problemáticas transversales en su quehacer profesional. La educación inclusiva que promueve este *Minor*, la que se reconoce curricularmente desde un paradigma post-crítico, implica un reconocimiento de la diversidad del estudiantado y una preocupación por generar propuestas educativas que propicien el aprendizaje de todos y todas, derribando aquellas barreras que pudieran poner a algunos grupos en desventaja, al limitar su participación en el proceso de aprendizaje y sus oportunidades de desarrollo debido a que el profesorado no cuenta con herramientas para trabajar con y desde la diversidad.

De los enfoques y conceptos comprometidos en este *Minor* se desprenden indicadores que constituyen un marco de referencia para los procesos de formación del *Minor* en Transversalidad y para el monitoreo y seguimiento de su implementación curricular. Los indicadores que busca ofrecer como referencia de calidad, en cuanto a perti-



nencia y coherencia con el modelo educativo de la Universidad y con sus ejes fundantes son:

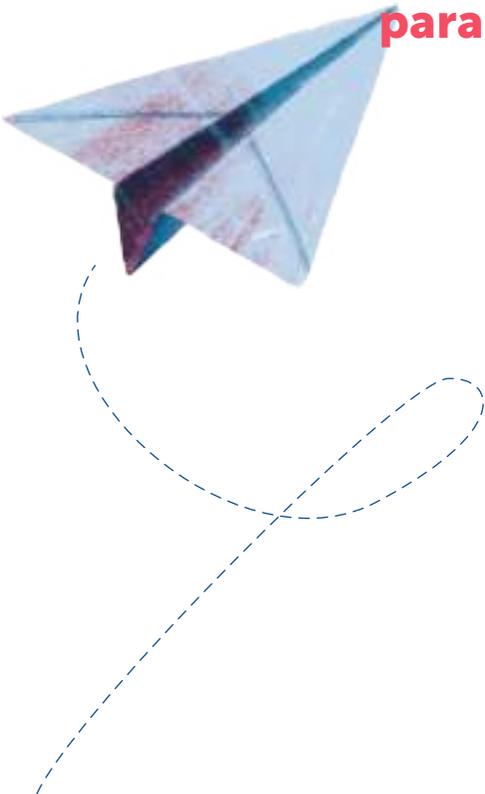
- a) Incorporación de actividades curriculares que abordan la transversalidad en un programa de formación que propicie la electividad por parte del estudiantado.
- b) Actividades curriculares que abordan la transversalidad. Este indicador se evidencia por medio del análisis de programas de las actividades curriculares implementadas.

- c) Transversalidad presente en la implementación curricular; la cual se cautela en la interacción del espacio pedagógico.

Finalmente, de la experiencia de implementación del *Minor* en Transversalidad se concluye que una oferta de formación flexible y optativa para el estudiantado de pedagogía promueve una docencia centrada en el aprendizaje de los y las estudiantes, al mismo tiempo, que se promueve y desarrolla el compromiso de los futuros profesores con el propio aprendizaje y formación profesional.



## II. Formación continua para el desarrollo profesional docente



- ▮ La escuela y la tarea docente ante una sociedad en transformación
- ▮ Políticas de desarrollo profesional docente: una perspectiva pedagógica
- ▮ Síntesis seminario temático: Formación docente en tiempos de cambio: avances, deudas y necesidades urgentes
- ▮ Buenas Prácticas: Diplomado en Liderazgo para la mejora continua para directores y directoras y educadores de jardines infantiles JUNJI-VTF
- ▮ Buenas Prácticas: Aprendizaje profesional colaborativo situado para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula





## II. FORMACIÓN CONTINUA PARA EL **DESARROLLO** PROFESIONAL **DOCENTE**

Este segundo capítulo aborda la formación docente en tiempos de cambio, esto implica los avances, las deudas y las necesidades urgentes. Las personas que apoyaron en este Seminario, son dos importantes referentes y son los autores de los textos académicos que se presentan en este apartado, ellas son Kathya Araujo y Luis Osandón, junto al área de Formación Continua para el Desarrollo Profesional Docente del CPEIP, quienes guiaron la conversación al interior del Seminario.

Posteriormente, se presenta una síntesis de lo ocurrido en el Seminario, en que se reflexionó de acuerdo a las preguntas planteadas con anterioridad, ¿qué competencias profesionales permitirían a los docentes enfrentar el cambio permanente y veloz?, y ¿qué competencias docentes se deben desarrollar cuando existen diferencias entre grupos sociales?, ¿con qué intensidad y periodicidad se deben desarrollar dichas competencias?, y ¿cómo transformar la formación y el desarrollo profesional docente para que aporte a las transformaciones culturales?

Finalmente, se incorporan dos prácticas: la primera es el “Diplomado en Liderazgo para la mejora continua para directores y directoras y educadores de jardines infantiles JUNJI-VTF” de la Fundación Educativa Oportunidad. Y la segunda, es el “Aprendizaje profesional colaborativo situado para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula”, por la académica Cynthia Duk Homad de la Universidad Central de Chile.





## LA ESCUELA Y LA TAREA DOCENTE ANTE UNA SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Kathya Araujo Kakiuchi\*

### I. Introducción

La formación docente es concebida como un campo de reflexión prioritaria en la Educación. Existe un conjunto de problemas que han concitado y concitan la atención no solo académica sino la de los responsables y hacedores de la política pública: ¿qué medidas implementar para ampliar la dotación docente?; ¿cómo se alcanza el fortalecimiento docente?; ¿cómo articular cobertura y calidad? ¿qué significa que estén calificados los docentes?, solo para nombrar algunos. Es un rico campo de debates de alta complejidad y densidad. Mi intención en este texto no es posicionarme sobre este debate experto, sino, de manera más modesta, aportar algunos elementos a esta discusión partiendo desde conocimientos y reflexiones sociológicas sobre la sociedad en la que se despliega la acción de la escuela y la tarea docente hoy. Esto implica tomar en cuenta con todas sus consecuencias el hecho básico que la escuela está entramada ella misma por los procesos sociales. Esto quiere decir que no se trata solo de que la

tarea de la escuela sea entender mejor a una sociedad que se transforma porque es a ella a la que debe responder. Se trata, sobre todo, de que es esencial entender los procesos que atraviesa la sociedad porque estos la entranan y tienen un fuerte impacto sobre la validez, viabilidad y consistencia de las conceptualizaciones, dinámicas, objetivos o estrategias sobre las que la escuela se asienta. Los procesos sociales no solo participan en modificar las formas que toman los marcos regulatorios o institucionales, las herramientas para la tarea, o los criterios de efectividad, sino que, más profundamente, lo hacen transformando tanto a los individuos mismos que la componen (directivos, directivas, docentes, estudiantes, entre otros) como a las relaciones interpersonales y aquellas con los diferentes ámbitos de la sociedad.

Así, este texto se justifica a sí mismo haciendo la apuesta que entender el marco societal aporta, a nivel colectivo, a una mejor comprensión de

\* Investigadora del Núcleo Interuniversitario Multidisciplinar de Investigación en Individuos, Lazo Social y Asimetrías de Poder (NIUMAP). Profesora titular del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Es Doctora en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Sus áreas principales de interés e investigación son sociología de las normas, procesos de individuación y configuración de sujeto, teoría social y psicoanálisis (escuela francesa).



los desafíos que enfrenta la escuela; y, a nivel individual, a una más precisa interpretación de las experiencias que se tienen. Ello habilita para indagar colectivamente en la construcción del sentido de la tarea docente. Colabora, también, en la definición de los objetivos del propio quehacer y de las estrategias para alcanzarlos. Al buscar entender los límites, los obstáculos, las vivencias, las oportunidades, los recursos, los soportes o lo erosivo en el marco más general de lo que se juega en una sociedad en su conjunto, se colectivizan las explicaciones, trascendiendo la sobre-responsabilización individual (muchas veces impulsada por lecturas demasiado psicologizantes o muy endogámicas de lo que acontece a la Escuela). Nuestra apuesta, de este modo, es que la información sobre la condición histórica que marca a la sociedad hoy así como sobre el tipo de individuos que la componen, aportará a dar claves acerca de qué y cómo hacer para enfrentar los desafíos actuales para cumplir con las cuatro principales tareas de los docentes: la tarea de educar en el sentido de instruir: la

tarea de formar individuos para la vida social y la convivencia; la tarea de proveer horizontes de futuro y herramientas para habitarlos; y la tarea de enfrentar la vida social como un miembro más de la sociedad<sup>1</sup>. Si lo anterior vale para cada sociedad, mi reflexión se centrará en el caso de una de ellas: la sociedad chilena.

## II. Una sociedad en transformación

Quizás uno de los puntos en común del debate científico social es la magnitud de las transformaciones que ha atravesado la sociedad chilena en las

---

1 Parte importante de estas reflexiones se sustentan en referencias provenientes del debate en ciencias sociales, así como de un trayecto de investigación empírica de más de 20 años sobre transformaciones estructurales y normativas y sus efectos sobre los individuos y el lazo social, los que han sido discutidos en profundidad en distintas publicaciones. Por razones de espacio, que hace imposible la discusión detallada y argumentada de cada uno de los componentes diagnósticos sociales que movilizaré en este texto, privilegiaré indicar la referencia a las publicaciones en que ello ha sido realizado. Este texto se nutre de reflexiones en desarrollo en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1220380, ANID.

últimas décadas. Por un lado, el cambio del modelo económico y sus consecuencias en términos de formas de organización de la sociedad y de las relaciones sociales ha modificado sustancialmente el tipo de exigencias estructurales que reciben las personas para enfrentar la vida social. Aunque estas son múltiples, me gustaría mencionar algunas que de manera especial afectan a la escuela y, aunque de manera diferencial, a sus diferentes miembros.

Un mercado de trabajo flexible y las escasas protecciones sociales ha impactado las posiciones sociales de las personas. Estas posiciones se han vuelto más inconsistentes, lo que quiere decir, que existe una conciencia muy aguda de la inseguridad de la posición social ocupada. Esta inconsistencia posicional está vinculada, entre otras, con las amenazas que provienen de la falta de seguridades y protecciones laborales, pero, también, con la privatización de diversos servicios sociales (educación, salud, etc.). Esta inconsistencia sumada a la estructura del mercado de trabajo y de la cultura de trabajo, están a la base de lo que se ha denominado el "trabajo sin fin", lo que ha aportado a un sentimiento generalizado de agobio aguzado por el desequilibrio en la dedicación temporal a las distintas esferas de la vida. La dedicación temporal a la esfera del trabajo ha terminado por fagocitar el tiempo de dedicación a la familia (a pesar de que esta se mantiene siendo concebida moralmente como la esfera a la que debería dedicarse mayor atención), y hace casi inexistente el tiempo para la asociatividad y aquel destinado para sí. La tensión entre la alta valoración normativa de la familia y la dedicación y prioridad fáctica del trabajo, abre a un abanico de contradicciones en las personas y aumenta el sentimiento de sobrecarga física, emocional y mental (Araujo & Martuccelli, 2012).

Otro aspecto que se requiere considerar es la mercantilización creciente de los diferentes dominios de la vida social. Lo anterior ha implicado al menos tres cuestiones. Por un lado, la estrecha vinculación entre consumo y estatus, la

que organiza la tabla de jerarquía valorativa y los criterios de reconocimiento (Moulian, 1998). Por otro lado, la expansión de las lógicas de desconfianza en las instituciones y en las formas que tienen los individuos de concebir la relación con ellas. También esto ha venido acompañado por la expansión de un ideal de sujeto social cuya valoración reside en la magnitud del esfuerzo individual que despliegue, en la capacidad de hacer las cosas por sí mismo, y en los rendimientos individuales en el marco de una sociedad concebida a partir de principios de competencia (Araujo & Martuccelli, 2012).

El fomento de la competencia, del esfuerzo propio y de la solución individual han participado en el afianzamiento de lo individual sobre lo colectivo. Si el afianzamiento de la individualidad no es en sí mismo erosivo para una sociedad, en la medida en que este proceso de fortalecimiento de la individualidad no ha ido acompañado de una reflexión sobre las relaciones e interdependencias del individuo con lo colectivo, lo que aparece y se extiende es la ficción de un individuo sin colectivo que afecta la densidad del lazo social al propiciar lo que se puede considerar una "sociedad archipiélago" (Araujo, 2019), y procesos crecientes de desapego (la desidentificación relativa con los principios y la idea de la sociedad como conjunto) (Araujo, 2022).

Pero las transformaciones sociales en estas décadas se han ligado, también, a empujes a la democratización de las relaciones sociales que fueron impulsados en Chile, a partir de la década de 1990 especialmente, por actores tan distintos como el estado, organismos internacionales o los movimientos sociales. Estos estuvieron ligados a la expansión de la noción de igualdad, el paradigma de los derechos y la apelación a la ciudadanía (Araujo, 2009). Esto se ha asociado con la aparición y profundización de nuevas consideraciones sobre lo que se espera recibir en términos de respeto y del contenido de la dignidad, así como

expectativas de formas de trato más horizontales. Este avance ha ido de la mano con una puesta en cuestión de viejas lógicas que ordenaban las relaciones sociales en función de clase, género o edad, para mencionar algunas. Una puesta en cuestión que se ha apoyado en las nuevas asignaciones de poder a ciertos grupos como las mujeres o los niños, niñas y adolescentes (Araujo & Martuccelli, 2012). Uno de los efectos de este proceso ha sido que los principios y lógicas tradicionales que gobernaban las interacciones entre los individuos y entre estos y las instituciones (privilegios, reglas de cortesía, etc.) se han desestabilizado, creando espacio para roces e irritaciones relacionales. Pero también ha contribuido, junto con otros factores, a poner en cuestión las jerarquías y, con ello, las formas tradicionales de justificación y de ejercicio de la autoridad (Araujo, 2016).

Para efectos de la argumentación de este texto, lo que importa subrayar es la manera en que todo lo anterior participa en modificar las condiciones en el que deben desarrollar su labor los profesoras y profesoras, así como el debilitamiento de los soportes sobre los cuales se sostenían los y las docentes en este empeño. Por razones de espacio privilegiaré en lo que sigue las consecuencias, más o menos directas que, a nivel de la escuela, se infieren de las modificaciones estructurales advenidas en distintos sistemas de relaciones sociales. Me detendré brevemente en tres aspectos que, me parece, muestran bien de qué manera estas transformaciones ponen un nuevo escenario desde el que debemos pensar la escuela, y en particular la formación docente, y que alertan acerca del posible desacople entre las exigencias a los y las docentes y las herramientas simbólicas, técnicas y relacionales de las que son provistos estos. Estos aspectos son: los cambios en los sistemas relacionales y en el ejercicio de la autoridad; los cambios en la familia; y los cambios estatutarios y de prestigio de la profesión docente.

### III. Los cambios en los sistemas de relaciones sociales

Quizás uno de los factores de transformación más importantes en la sociedad chilena, como en muchas, es que, como ya se ha señalado, se han modificado los principios (valores, normas, etc.) y los usos que organizan las relaciones sociales y las interacciones entre las personas. Las fuertes expectativas de horizontalidad, la modificación de las alocuciones de poder entre grupos (mujeres/hombres, adultos/adolescentes y niños/niñas, etc.), y una renovada valoración del principio de autonomía (Araujo, 2022), han desestabilizado las fórmulas propias de una sociedad que organizó sus lógicas relacionales a partir de una concepción verticalista y con formas rígidas de establecimiento de jerarquías naturalizadas (apellido, color de piel, etc.). Nos encontramos hoy ante una sociedad que estando en este proceso de reconfiguración de sus lógicas relacionales aún no ha tenido, sin embargo, la capacidad de producir nuevas y virtuosas maneras de reemplazar aquellos principios y usos.

Así, la inestabilidad de los códigos que ordenan las relaciones sociales es un factor de peso que participa en hacer más difícil pero también más conflictivas las interacciones, y la escuela no es una excepción, sino un locus privilegiado para ello. Por un lado, esto es así porque en la Escuela se condensan, además de relaciones entre adultos conmovidas por las expectativas de horizontalidad, dos tipos de relaciones sociales que han sido especialmente tocadas por las nuevas asignaciones de poder: las relaciones de género y las relaciones intergeneracionales en particular a lo que compete a aquella entre niños/as y adolescentes y adultos. Se tensionan y transforman las representaciones de cada uno de estos grupos tradicionalmente subordinados (mujeres y niños), pero también se modifican las atribuciones y privilegios que se otorgaban en virtud de esas

representaciones ya sea a hombres o adultos. Lo anterior tiene como resultado que las relaciones e intercambios se vean sometidos a un conjunto de inseguridades (a quién ceder el paso; qué prerrogativas me tocan por ser un adulto respecto de un niño; qué es admisible decir y qué no; cuáles es la medida de la justicia relacional en las relaciones entre niños y niñas, etc.). Este conglomerado de incertidumbres, como ya señalamos, termina por producir un conjunto de micro conflictos que atraviesan las interacciones ordinarias.

Por el otro, la escuela es un espacio especialmente atingido porque en este camino de reconfiguración, uno de los aspectos más tocados ha sido la cuestión de cómo gestionar las asimetrías de poder, la jerarquía y, por tanto, el ejercicio de la autoridad. Una cuestión que se encuentra en el corazón mismo de las tareas de la escuela y del oficio docente. La escuela es una de las instituciones en que la gestión de asimetrías de poder es una exigencia ordinaria que permite la tarea formativa que está llamada a cumplir. Freud, hace más de un siglo, reconocía que educar, como

psicoanalizar y gobernar, era una tarea imposible. Una razón para ello, a mi juicio, es que todas ellas implican la tarea de poder gestionar de una manera adecuada y aceptable según las exigencias morales y valorativas que una sociedad se pone a sí misma, las asimetrías de poder. Todas requieren el ejercicio de una cierta jerarquía, y enfrentan el desafío de alcanzar un uso equilibrado del poder. Pero, su dificultad reside también en que para cumplir estas tareas es indispensable poseer una jerarquía respecto a otro. Para ser presidente de un país debo estar sostenido en un cierto lugar de jerarquía; para ser profesor o profesora también. Es en la atribución de algún tipo de superioridad, basada en el reconocimiento, como sostenía Gadamer (1997), que debe sostenerse quien ejecute estas tareas. Pero, es precisamente eso, la jerarquía, lo que ha sido conmovido en nuestras sociedades occidentales al menos, y, en todo caso, en Chile fuertemente. Una de las expresiones más directas de ello ha sido la expansión de una concepción en la que se hace equivaler autoridad con autoritarismo, lo que tiene dos consecuencias al mismo



tiempo: que se piense que la única manera eficaz de ejercer la autoridad es de manera autoritaria (porque si no, no habrá manera de ejercerla debido a las resistencias del otro), o, en las antípodas, que toda forma de ejercicio de autoridad es considerada como una expresión de autoritarismo (que borra toda posibilidad de concebir una jerarquía justificada). Ambas modalidades son especialmente erosivas para la necesaria gestión de asimetrías de poder en una sociedad, y tocan directamente a la escuela (Araujo, 2016; 2022; Neut, 2019).

En efecto, varios estudios han mostrado cómo la regulación disciplinaria-actitudinal del estudiante y la adhesión al mandato docente constituyen las dimensiones que mayor dificultad generan en el ejercicio pedagógico cotidiano (Mineduc-Unesco, 2005; Ruffinelli, 2014), y esta dificultad en el manejo de aula aparece como una de las más relevantes en los profesores/as noveles (Ruffinelli, 2014), especialmente para aquellos cuyos estudiantes pertenecen a los grupos menos beneficiados de la sociedad (Zamora, Meza & Cox, 2020). Esta dificultad se condice con la percepción ciudadana. La Encuesta Nacional de Autoridad (NIUMAP, 2021) reveló que en la sociedad chilena actual existe un escaso reconocimiento a las y los profesores en tanto figuras de mando e influencia. Solo un 3% de los encuestados menciona espontáneamente a las y los profesores como figuras de autoridad. Al mismo tiempo, puso en evidencia que las personas consideran que estos son las figuras que más dificultades tienen para el ejercicio de la autoridad (por encima de políticos, padres o jefes en el mundo laboral, por ejemplo).

Adicionalmente, ello puede observarse en los indicadores de conflictividad dentro de la escuela. Varias investigaciones han evidenciado la persistencia de la violencia contra la autoridad escolar en Chile (OCBEE, 2022; Neut, 2019; Morales *et al.*, 2014), así como la conflictividad creciente que se desarrolla en las interacciones entre estu-

diantes, profesores y directivos (Llaña y Maldonado, 2022).

Vale la pena insistir. Este no es un problema propio de la escuela. Como tampoco es una responsabilidad individual de los o las docentes. Este es un fenómeno que toca a la sociedad en su conjunto, y es así como debe entenderse para poder responder de manera virtuosa a él<sup>2</sup>. Los adultos, en Chile, se sienten en general desposeídos de elementos que les permitan cumplir sus tareas de educación, crianza y cuidado de los menores, lo que perciben que erosiona su capacidad de ejercer la autoridad. Los estudios cualitativos muestran lo álgido del problema del ejercicio de la autoridad y el grado de preocupación y agobio que produce en los adultos (Araujo, 2016). Las nuevas alocuciones de poder a los niños/as y jóvenes ha generado tensiones y fuertes sentimientos de inseguridad en los adultos. Como lo muestran los resultados de la Encuesta Nacional de Autoridad (NIUMAP, 2021), el 78% de encuestados/os piensan que hoy los niños respetan cada vez menos a los mayores. Al mismo tiempo, especialmente en sectores populares, pero no solamente, ello está asociado con un rechazo a los procesos de empoderamiento y aumento de asignación de derechos de los primeros. En efecto, 64% de las personas consideran que la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes han hecho perder autoridad a padres y profesores, lo que aumenta significativamente en sectores populares (71%).

Estos datos se condicen con hallazgos en trabajos cualitativos que han mostrado que ello se ha vinculado con que los procesos de empoderamiento, que implicaron transformaciones normativas (nuevas reglas, códigos, procedimientos), no tomaron en

---

2 Por lo que todas las propuestas de intervención que individualizan la solución del mismo, vía psicologizar el problema o enfocarse en habilidades, competencias o actitudes personales, lo que hacen es agudizarlo vía una sobre responsabilización de los y las docentes. El abordaje no puede ser psicológico sino sociológico y educacional.

cuenta la dimensión relacional de las relaciones de autoridad. Esto significa que más que frente a un rechazo respecto a los derechos de niños, niñas y adolescentes, lo que encontramos es el testimonio del desequilibrio causado por un proceso en que se transformó la dotación de poder de los más jóvenes (para democratizar las relaciones entre estos y adultos y ponerlas a tono con los principios de justicia y criterios de dignidad), pero sin un esfuerzo por reflexionar y entregar soportes e insumos (nuevos modelos o nuevos soportes) para que los adultos cumplan con las tareas que les encomienda la sociedad, sea enseñar o educar, en un contexto de alocuciones de poder transformado, de nuevas expectativas de horizontalidad y de creciente valor de la autonomía.

Esto es aplicable a la escuela: sus dispositivos institucionales están fuertemente orientados por los ideales sociales democratizantes basados el paradigma de derechos que se instalan en las últimas al menos cuatro décadas en ella. Pero, este cambio no se ha acompañado de modelos concretos que permitan una consonancia entre esos dispositivos institucionales y las prácticas interactivas en las que se despliega el ejercicio de autoridad.

Una reflexión sobre la formación docente no puede dejar desatendida esta arista de las transformaciones sociales, pues el ejercicio de la autoridad está en el corazón de la tarea docente. Es el fundamento de la transmisión (pues pone bases para el despliegue de los procesos de enseñanza-aprendizaje), pero también de la formación para la vida social y la convivencia (pues posibilita la transmisión de valores relacionales y formas de gestión relacional).

#### IV. Cambios en la familia, cambios en la relación familia-escuela

En un trabajo reciente, Pablo Neut (2022), ha discutido los cambios históricos del ejercicio de la autoridad en la escuela chilena. Una de las aristas

de sus hallazgos que me gustaría traer a colación es cómo la escuela en este trayecto pierde un soporte fundamental del ejercicio de la autoridad de los docentes y de la propia institución, que es la familia. Este es un tema absolutamente central para pensar a las escuelas contemporáneas en Chile. Las familias han dejado de ser un apoyo para las escuelas en la medida que han dejado de desplazar autoridad hacia esta. Pero, la pregunta que queda pendiente es ¿por qué ocurriría esto? Las respuestas son, sin duda, múltiples, pero me gustaría concentrarme en dos.

Un primer aspecto a tomar en cuenta en este escenario es que la familia enfrenta sus propias dificultades. La familia se encuentra fuertemente sobrecargada porque, por un lado, se ha constituido en un soporte esencial para los individuos, y porque, por otro, está obligada a cumplir con un conjunto diverso de exigencias para las que no necesariamente cuenta con los recursos. Los estudios muestran, por ejemplo, que debido a la llamada "parentalidad intensiva" (exigencias ideales a los padres y madres provenientes de los saberes expertos) han aumentado las exigencias asociadas al cuidado y responsabilidad de los hijos e hijas, las que recaen especialmente sobre las madres (Murray, 2014; Vergara, Sepúlveda y Chávez, 2018). Ellas resultan difíciles de cumplir porque las condiciones para sostener este afrontamiento se han precarizado (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2018), en parte importante debido a la difícil articulación entre trabajo y familia (Saracostti y Muñoz, 2016), y a las dificultades para enfrentar los cambios en términos de la autonomía y reconocimiento de los niños y niñas (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Según una investigación reciente (Araujo y Andrade, 2022), estas dificultades también se explican debido al conjunto contradictorio de auto-mandatos que ordenan la propia concepción de lo que deben cumplir como padres y madres en cuanto rol social asignado. Estos son tres principalmente: a) poseer capacidad para entregar provisión y recompensas; b) tener las

competencias que les permitan cumplir el papel de orientadores (educación o experiencia de vida); y c) ser capaces de cumplir las tareas de protección y cuidado (que implica una exigencia alta de presencialidad). La presencialidad que se requeriría para cumplir con las tareas de protección y cuidado se contraponen con la capacidad de provisión y recompensas (fuertemente asociadas al consumo), dadas las exigencias temporales de dedicación al trabajo determinadas no solo por las exigencias horarias sino también por el multi empleo simultáneo para contrarrestar la incertidumbre laboral y posicional. La capacidad de orientación, por su parte, se ve amenazada por el acceso a fuentes de información facilitadas por las nuevas tecnologías que desacreditan la necesidad de mediación (cuestión que también afecta la labor docente. Esto es especialmente álgido en los sectores populares. Las exigencias estructurales del mundo del trabajo ponen en tensión a las familias en general, pero lo hacen especialmente en estos grupos<sup>3</sup>. Las tensiones que emergen, de estas y otras contradicciones, debilitan la autoridad parental y hacen de la tarea de crianza un campo de incertidumbres, y aún de ansiedades, a lo que se responde con una apelación a fórmulas autoritarias o recursos hoy socialmente considerados inaceptables moralmente como el castigo corporal, la obediencia incondicional, la sumisión o la inmunidad a la crítica por parte de quien ejerce la autoridad (Omer, 2018). Como lo han mostrado estudios empíricos cualitativos y cuantitativos (Niumap, 2021; Araujo, 2016), aunque se ha expandido un nuevo ideal dialogante-democrático para el ejercicio de la autoridad como sostén de la crianza, las personas tienen a considerar que este no es eficaz. Las dificultades parentales se vinculan con

---

3 Esto vuelve a recordar la dificultad que entraña generar políticas homogéneas para todos los grupos socio-económicos. Mientras que los sectores de mayores recursos pueden responder a un modelo más liberal, más progresista o más dialogante y democrático, en los sectores populares esto es mucho más difícil por las demandas estructurales a las que deben responder y la limitación de recursos y soportes con los que cuentan.

la presencia de un ideal (autoritario) que ha dejado de ser aceptable normativamente, pero al que se recurre en los hechos porque el nuevo ideal (dialogante-democrático) no cuenta con un modelo de ejercicio consolidado y eficiente (Araujo, 2016).

Un tercer elemento distintivo respecto del destino actual del desplazamiento de poder de las familias a la escuela es que las soluciones que esta encuentra para sus propias dificultades van a contramano de lo que es posible para la escuela. Es decir, que existe un potencial desencaje entre las modalidades y soportes de la autoridad en la familia y en la escuela. Esto es algo que debemos estudiar con más cuidado en el futuro. Pero, lo que sabemos es que una de las cuestiones que pone en tensión el ejercicio de la autoridad entre padres e hijos es la importancia que ha cobrado la relación con los hijos como soportes afectivos de los padres. O sea, que los hijos tienden a ser construidos como objetos afectivos extremadamente importantes, tanto que incluso reemplazan la noción de la familia conyugal centrada. Asimismo, movilizar elementos afectivos y emocionales, es especialmente importante para los padres y madres, como también para los hijos (as) al evaluar a sus padres. Todo lo anterior a diferencia de fórmulas tradicionales que establecían la pareja conyugal como el eje de complicidad principal en la familia, y la distancia como una estrategia central para sostener la autoridad parental (Araujo y Martuccelli, 2012). Este conglomerado afectivo emocional se define hoy en términos de "cuidados" (Vergara, Sepúlveda y Chávez, 2018), cuidados que tienen como requisitos para ser reconocidos la presencialidad, la dedicación constante y la cercanía. Este peso de la afectividad en las relaciones entre padres e hijos/as, hace que la emocionalidad y los afectos sean al mismo tiempo un obstáculo para el ejercicio de la autoridad ("me puede dejar de querer") pero, al mismo tiempo, se constituyen en una vía privilegiada para conseguir la anuencia de los hijos a reconocer la autoridad de sus padres o plegarse a ella. Los afectos aparecen como uno, no el único por supuesto, de los

soportes que primariamente los padres y madres tienden a movilizar para dar sustento a sus pretensiones de autoridad (Araujo, 2016).

Los niños, niñas y adolescentes llegan a la escuela, así, con la experiencia de que el sostén del lugar del otro, de su autoridad, pasa por razones afectivas y emocionales y depende de las pruebas múltiples de ello. La pregunta es, pues, de qué manera un modelo de reconocimiento y autoridad basado en pruebas afectivas y de cuidado constantes, como el que parece constituirse en lo familiar, es algo sostenible por instituciones como la escuela, en la que la estructura de las relaciones y los vínculos son distintos, y en la que las capacidades y recursos de las instituciones concretas para sostener este modelo son reducidos. ¿De qué manera un o una docente pueden enfrentar el cúmulo de expectativas que culturalmente y por mediación de la familia se han constituido hoy como pruebas que definen si se amerita o no el reconocimiento de la autoridad adulta? Por supuesto, se podría argumentar, que esto es más matizado, porque como ha sido discutido, no solo

se trata para los docentes de "saber estar" (sosteniendo el vínculo afectivo y emocional de manera constante en las interacciones ordinarias), sino de "saber hacer" (mostrar la virtuosidad del quehacer expresado en procesos de aprendizaje que sean reconocidos por los y las estudiantes), como con toda razón sostiene Neut (2022). Es cierto. Pero, una exigencia no anula la otra. De este modo, resulta esencial no desestimar en esta reflexión cuáles son las condiciones reales para responder a ese "saber estar" cargado emocional y afectivamente, especialmente cuáles las posibilidades de hacerlo solo desde las capacidades o disposiciones individuales de cada actor, especialmente teniendo en cuenta las condiciones estructurales (número de estudiantes, disponibilidad de tiempo, etc.) que en su gran mayoría desarrollan estas tareas.

Hay mucho aún por estudiar en este aspecto, pero lo esencial para mi argumento aquí es que hoy no se encuentra un desplazamiento de la autoridad desde la familia a la escuela como solía ser el caso, ya sea por cambios en las valoraciones y lugar social



de la escuela, porque la autoridad familiar atraviesa sus propias dificultades, o porque hay una contradicción entre los modelos de autoridad familiar y los posibles para la escuela. En cualquier caso, la familia ha dejado de ser un soporte para la autoridad escolar, y más bien esta relación hoy parece ser un factor de debilitamiento de esta (agresiones de apoderados, reticencia o dificultad de las familias para apoyar o responder a las demandas de los docentes, entre otros). Este nuevo escenario, es en el que se desenvuelve la tarea docente, y se requiere tener las herramientas para enfrentarlo. Otra vez, ellas no vendrán solo del desempeño individual, no solo porque la formación docente no está entregada necesariamente las herramientas para los desafíos que ello pone, sino porque este es un desafío que debe ser enfrentado de manera colectiva. Muchas son las entradas posibles para resolverlo, sin duda, pero de manera prioritaria lo que se requiere es la construcción de un nuevo pacto entre familia y escuela. Para lograrlo se va a requerir mucha y nueva imaginación porque ni la escuela ni las familias ocupan el lugar que solían ocupar socialmente y ambas están atravesadas por fenómenos de nuevo cuño.

## V. Cambios estatutarios y prestigios: otras pistas

Ser profesor o profesora es cada día más difícil. Que se haya convertido en más difícil la tarea afecta a los y las docentes, pero también explica en gran medida la cuestión de la atractividad de esta carrera. Estamos en sociedades que se están transformando y esto no acontece solo en términos de los avances de la tecnología que es en donde, con frecuencia, solemos instalar nuestras preocupaciones por los cambios. Las tecnologías llegan a las sociedades e intervienen en sus formas de hacer, pero las tecnologías no hacen a las sociedades. Cuando se piensa en la tarea docente un elemento que viene rápidamente a discusión es la cuestión del *status* y el prestigio, un

aspecto especialmente sensible a las transformaciones normativas, valóricas y consuetudinarias en las sociedades.

La estructura del prestigio es producida por la sociedad en su conjunto. Esta estructura del prestigio es el resultado de la creencia de una sociedad acerca del lugar que esa persona o esa actividad tiene en comparación con otras, una creencia que se estructura a partir de un conjunto de criterios que ordenan comparativamente la atribución de valor y distinción (Turner, 1988). Las estructuras del prestigio de ciertas tareas sociales se transformaron de manera fundamental en el último tiempo. Una cuestión esencial es, por supuesto, cuál es la importancia que esa sociedad le da a la tarea realizada por este grupo de actores. Aquí, las fórmulas de reconocimiento incluyen la inversión monetaria que se hace en ese campo o los retornos salariales que se proveen a quienes las realizan, las deferencias simbólicas). Esto es esencial, pero no son las únicas vías. El prestigio implica también, estima ocupacional, esto es, la valoración que le dan las personas en vista de las cualidades personales que poseen los miembros de un grupo ocupacional para llevar a cabo su labor (Hoyle, 1995). Esta valoración parece encontrarse bajo tensión. Por ejemplo, como ya señalamos, datos recientes muestran que, en la percepción de las personas en Chile, los y las profesores son quienes tienen mayores dificultades para ejercer autoridad y, por tanto, para cumplir sus tareas (NUMAAP, 2021). Pero también, muchos trabajos han subrayado el declive del prestigio de la profesión en relación con los procesos de privatización y mercantilización de la educación (Bellei & Muñoz, 2023) y el empeoramiento de las condiciones laborales y ocupacionales de los y las docentes. Un buen ejemplo es que entre profesores y profesoras mayoritariamente con movilidad social intergeneracional, aunque pueden reconocer en su trayectoria mejoras en términos de su satisfacción vital, al mismo tiempo reconocen una declinante posición de su ocupación

debido a los salarios, pero también a malas condiciones de trabajo (Lizama-Loyola, 2022). Junto a este declive en términos de prestigio, en parte asociados con este y en parte no, encontramos un conjunto de malestares estatutarios.

Frente a este diagnóstico ¿qué hacer? Existen varias pistas posibles, pero para permanecer en los límites de este espacio quisiera sobre todo llamar la atención sobre dos de ellas.

En primer lugar, a veces inútilmente entremezclada con actitudes de “mano dura”, se promueven nuevas políticas disciplinarias, se arguye en la necesidad de restablecer la obediencia y el respeto dentro de las escuelas reinstaurando fórmulas perdidas. Para lograrlo, varios actores reclaman la necesidad de reforzar (renovar, o regresar) a los grandes pilares del modelo institucional. Para superar el malestar docente y su crisis estatutaria la principal estrategia sería restablecer los sólidos principios del programa institucional (Dubet, 2006). Según este análisis, la restructuración valorativa de las instituciones, el respeto conciliado de sus reglas permitiría paliar y hasta invertir la crisis estatutaria de los docentes. Sin desconocer el interés de esta vía, es legítimo tener dudas sobre su viabilidad. En lo que respecta a la autoridad escolar, como en general al ejercicio de la autoridad en la sociedad, parece evidente que una vuelta atrás es imposible. Para empezar porque las razones de la pérdida de prestigio y el malestar estatutario de los docentes no es resultado solo de las dinámicas de la institución escolar, sino de procesos que la exceden a la vez que la entran. Las condiciones que sostenían la autoridad tradicional han sido conmovidas desde sus bases socialmente por procesos que se sitúan en la larga duración (Araujo, 2021). La función de la escuela en la sociedad ha dejado de ser la que era, por lo que no podemos retornar a esas bases. Las fórmulas de mercantilización de la esfera de la educación, como en otras, las que han socavado el estatus docente, han dejado huellas profundas en las instituciones y los individuos y continúan

haciendo su labor. La modificación estatutaria y el prestigio vendrá no solo de nuevas normativas y de arreglos institucionales sino del destino de la construcción de sentidos y la jerarquización de tareas sociales que produzca la sociedad.

La segunda vía quizás resulte más fructífera. Más allá de lo que pueda o no lograrse a nivel de la institución y del restablecimiento de su eficacia simbólica, es innegable que existen márgenes de acción a nivel de los equipos docentes. Esto implica, para empezar, reconocer que los docentes no son los mismos sujetos de hace unas décadas. Muchas veces las discusiones se desarrollan como si profesores y profesoras no fuesen tocados por las transformaciones sociales. Como si fueran sujetos neutros que atraviesan la historia siendo los mismos. Pero, no es el caso. Como todo sujeto social en el caso de la sociedad chilena, está empujado a conducirse como un hiper actor (Araujo & Martuccelli, 2012). Es decir, como alguien que cuenta principalmente consigo mismo para enfrentar la vida social, pero también para encarar los desafíos que entraña su tarea. Sin caer en inútiles caricaturas digamos que la institucionalidad escolar en Chile en las últimas décadas no motivó, y paradójicamente cada vez menos, la colegialidad de los equipos docentes. Como se ha discutido, por ejemplo, pero no es la única dimensión que participa, las políticas educativas basadas en la *accountability* terminan teniendo como un efecto erosivo el fortalecimiento de una ética de la competencia y de la comparación (Fallabella, 2020). Resultado: detrás del creciente malestar estatutario docente es importante advertir los estragos que causa el antiguo sentimiento de soledad profesional entre los y las docentes.

Mientras las reglas institucionales tuvieron mayor impronta, los docentes, a pesar de su soledad, dispusieron de diferentes tipos de soportes institucionales, relacionales, sociales. Como lo hemos señalado en el párrafo anterior, la institución familiar, con tensiones, colaboraba in fine al

mantenimiento de la institución escolar. No solamente eso, las herramientas disciplinarias parecían claras y producían sentimientos de resguardo y protección. Mucho de todo esto, como lo analizamos en otro párrafo, fue barrido por las transformaciones estructurales y las nuevas demandas de horizontalidad y autonomía que atraviesan a la sociedad chilena.

Es posible colegir que, en el aula, hoy quizás más que nunca, cada docente se sienta solo. Es esta soledad la que requeriría menguarse y de ser posible revertirse. Sin dejar de considerar aquello que es indispensable lograr por la vía institucional propiamente dicha (revisión de lógicas de evaluación, indicadores de desempeño, estructura de recompensas, etc.), es importante explorar otros márgenes a nivel de los equipos docentes. Instaurar, idear, promover, reconocer y, en último término, institucionalizar las prácticas informales por las cuales los y las docentes de manera

concreta, colaboran entre sí, y se sostienen unos a otros. En toda escuela existe, al lado de los principios formales, un mundo no visible de afinidades electivas entre profesores y profesoras o experiencias de autorregulación de los colectivos ante situaciones de perturbación e indisciplinas. Toda esta energía social, toda esta sabiduría práctica que muchas veces es desconocida o es desestimada por las instituciones debería ser recuperada. No es ninguna utopía. Por el contrario, en un mundo social confrontado a desafíos que desbordan a las instituciones es la respuesta informal y subterránea, aquella gracias a la cual, día tras día, los/as docentes, contra las constricciones estructurales, se auto-sostienen y ensayan sostenerse entre sí. Recuperarlas es una manera de darles forma para hacerlas parte de la necesaria renovación de herramientas de formación para el desarrollo de la tarea docente en una sociedad transformada, como es el caso de la sociedad chilena hoy.

## Referencias

- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social: usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados: una teoría de la autoridad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2019). *La política en tiempos de transformación: la relación entre ciudadanía y política institucional desde la perspectiva de los actores políticos*. Working paper, Serie Democracia Análisis No. 3, Friederich-Ebert-Stiftung Chile.
- Araujo, K. (2022) *The Circuit of Detachment in Chile*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: la sociedad chilena y sus individuos*. 2 vols. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Araujo, K. y Andrade, C. (2022). Figuras de autoridad parental. Soportes de la autoridad y posición social. En Kathya Araujo (ed.). *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos*. LOM Ediciones.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2023) Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *J Educ Change* 24, 49–76.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life, *Journal of Education Policy*, 35:1, 23-45.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018). Informe anual Chile 2018.
- Gadamer, H.G. (1997) [1960]. *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme.
- Hoyle, E. (1995). Social status of teaching. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon.
- Lizama-Loyola, A. (2022). Teachers' Narratives of Life Satisfaction, Social Mobility, and Practical Sense of Inequalities in Chile. *Sociological Research Online*, 27(2), 342-360.
- Llaña, M. y Maldonado, F. (2022). *La Convivencia escolar desde el discurso de sus actores*. Santiago de Chile, FACSU-Universidad de Chile.
- Mineduc-Unesco. (2005) *Primer estudio nacional de convivencia escolar*.
- Morales, M., Álvarez, J., Ayala, A., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco y Villalobos, B. (2014). Violencia escolar a profesores: conductas de victimización reportadas por docentes de enseñanza básica. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2, 91-116.
- Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Murray, M. (2014). Back to work? Childcare negotiations and intensive mothering in Santiago de Chile. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1171-1191.
- Neut, P. (2019). *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM Ediciones.
- Neut, P. (2022). *La autoridad pedagógica en la escuela chilena. Transformaciones históricas y construcción de nuevos escenarios para su ejercicio actual*. En Kathya Araujo (ed.). Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos. LOM Ediciones, pp. 97-131.
- NUMAAP (2021). *Primera Encuesta Nacional de Autoridad*. Santiago: NUMAAP
- OCCBE-Observatorio de Ciudadanía, Convivencia y Bienestar Escolar (2022). *Denuncias por convivencia escolar al segundo trimestre de 2022: Una mirada territorial*. OCBE-Universidad de la Frontera.
- Omer, H. (2018). *La nueva autoridad. Familia, escuela, comunidad*. Morata.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229-242.
- Saracostti, M. y Muñoz, C. (2016). *Familia y trabajo: tensiones y posibilidades. Una aproximación a la visión de los niños y niñas chilenos*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Turner, B. (1988). *Status*. Milton Keynes: Open University Press.
- Vergara, A., Chávez, P., Peña, M. & Vergara, E. (2016). Experiencias contradictorias y demandantes: la infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1235-1247.
- Vergara, A., Sepúlveda, M. & Chávez, P. (2018). Parentalidades intensivas y éticas del cuidado: discursos de niños y adultos de estrato bajo de Santiago, Chile. *Psicoperspectivas*, 17(2), 67-77.
- Zamora, G., Meza, M. y Cox, P. (2020). ¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen?. *Educação e Pesquisa*. 46(1), 1-19.





## POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Luis Osandón Millavil\*

*Pero si hemos proclamado la escuela-vida, o sea la escuela como una célula palpitante del organismo nacional, y si hemos reconocido que el problema de la educación más que un simple problema de métodos es un problema humano, debemos reconocerle al maestro el deber y el derecho de interesarse por los asuntos de la colectividad en que vive. No hagamos del maestro un simple receptáculo de conocimientos metodológicos y prácticos. Eso sería mutilarlo. (...) La pedagogía es una rama de la cultura general, que no podemos parcelarla del tronco, sin que se esterilice. Yo quisiera que el maestro actual basara su práctica educativa sobre una concepción filosófica del mundo y sobre una verdadera orientación acerca del instante social de Chile. (Gómez, 1928, p. 32).*

Las estrategias que se han utilizado para la formación de docentes en servicio han sido de muy variada índole. Por poner un arco de modalidades que grafique esta realidad, encontramos desde la capacitación por expertos disciplinares en contenidos específicos, hasta la autorregulación formativa entre pares en función de problemas emergentes de su propia práctica. En todos los casos subyacen representaciones y supuestos sobre las características de los docentes y las cualidades ideales a las cuales aspirar respecto de su profesionalidad.

Lo que nos proponemos aquí es analizar y proponer algunas cuestiones fundamentales precisamente sobre la noción de profesionalidad en las políticas y estrategias de educación continua, y su relación con enfoques sobre las cualidades de la interacción pedagógica a la luz de algunos autores relevantes del ámbito del pensamiento pedagógico. Subyacen a este planteamiento los desafíos de las políticas de desarrollo profesional en el contexto chileno.

Frente a la pregunta ¿cuáles son las características fundamentales de la interacción educativa? se ofrecen diversas aproximaciones desde el

\* Profesor de Historia y Geografía y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha especializado en los campos de la didáctica y los estudios del currículum, desarrollando docencia e investigación en estos ámbitos. Ha estado vinculado a la formación inicial docente y a las estrategias de desarrollo profesional del profesorado en servicio. En el ámbito de la docencia universitaria se ha desempeñado como docente de postgrado en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Santiago de Chile. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile y en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Investigador Principal de la línea de investigación *Curriculum para la Inclusión* con financiamiento de ANID, Proyecto SCIE ANID CIE160009.

campo de las teorizaciones sobre lo pedagógico, sin embargo, es posible observar algunas claves en común que me parece relevante caracterizar para efectos de avanzar en una mejor problematización de la relación entre formación continua y desarrollo profesional.

La primera de ellas es que la constitución de una relación formativa implica que las interacciones tienen intencionalidad y los vínculos que se construyen en ellas dan lugar a un proceso entre individuos que asumen roles como enseñante(s) y aprendices, teniendo a la cultura, en su sentido más amplio, como interés en común. En efecto, a ella concurren bajo la premisa de la voluntad de los participantes para asumir esos roles y presentan disposiciones para enseñar o aprender algo sobre el mundo. Por lo tanto, existe en esa relación vincular dimensiones cognitivas y afectivas que están a la base de la sostenibilidad de su permanencia en el tiempo (Sarason, 2002; Biesta, 2017).

A partir de lo anterior, y, en segundo término, podemos agregar que la interacción pedagógica

posee dimensiones diacrónicas y sincrónicas en su desenvolvimiento. Es decir, la mayoría de las veces el proceso formativo trasciende a un mero evento o "clase". Esas dimensiones temporales implican a lo presente como parte del desarrollo de una relación formativa que presenta distintas configuraciones y estadios que le dotan de una alta complejidad vincular. Los actores de la interacción pedagógica comportan aspectos que permanecen junto con otros que se transforman, y eventualmente evolucionan de acuerdo con el tipo de encuentros y desencuentros que se van produciendo entre sus participantes (Skliar & Téllez, 2008; Sianes-Bautista, 2017).

En tercer lugar, el fenómeno de interacción pedagógica impacta en la experiencia y en el saber de quién oficia como enseñante. Así, se produce un complejo proceso de aprendizaje en la acción, el que va conformando un bagaje amplio de situaciones, resoluciones y transformaciones de los problemas prácticos de la enseñanza. Lo anterior puede ser comprendido, entonces, como la construcción de un oficio profesional, y expli-



caría la mayor o menor maestría de cada docente frente a los desafíos contingentes y prácticos de la enseñanza (Antelo, 2015; Zuloaga *et al.*, 2003; Shulman, 1987).

En cuarto lugar, la interacción pedagógica no solo produce saber de experiencia y oficio en la práctica de la enseñanza, sino que, al articularse colectivamente, instala a través del tiempo un saber pedagógico de la profesión y una "tradición del oficio" (Tezanos, 2007). Ello producto de los procesos de colaboración, conversación, ejemplificación, modelación y/o reflexión colectiva sobre la práctica; es decir, la experiencia se encuentra siempre en diálogo con una actitud indagativa, deliberante, sensible e intuitiva (Säfström & Rytzler, 2023; Biesta, 2017; Sarason, 2002; Atkinson & Claxton, 2002; Van Manen, 1998; Buyse, 1947).

Por otra parte, y en un quinto término de esta caracterización, la interacción pedagógica se constituye también a partir de un propósito que la justifica, y que dice relación con la intención de comprender y/o apropiarse de algún saber o práctica, entendidas ambas como bienes culturales. Es lo que habitualmente la escuela empaqueta como asignaturas escolares y contenidos. Lo anterior interpela al enseñante respecto del tipo de dominio epistemológico y metodológico que tiene sobre esos bienes culturales; pero al mismo tiempo le obliga a probar sus capacidades de contextualización, lo que normalmente está mediado por las representaciones que tiene sobre su valor y utilidad para la sociedad, la comunidad y sus aprendices en particular (Ferrada, 2001; Stone, 1999; Apple, 1996).

Por último, y en sexto lugar, la interacción pedagógica contiene una dimensión ético-moral que la justifica y orienta en su desarrollo (Carr, 2005; Biesta, 2017; Freire, 1996). El acto educativo representa una responsabilidad mayor en la formación moral y en la valoración de la representación de la realidad en sus aprendices. Ello se da tanto a través del plano interaccional específico, así como por

la influencia de las expectativas formativas que la misma sociedad deposita, a través del currículum, en el sistema educativo. Vale decir, el acto educativo comporta un delicado equilibrio entre evitar adoctrinar y prescindir de su rol e influencia en la transmisión de principios ético-morales.

De este modo, la actividad pedagógica es una práctica que requiere de cualidades experienciales, unos saberes de experiencia que refinan la maestría en la enseñanza, un discernimiento ético-moral para orientar las vidas de niños, niñas y adolescentes, un dominio profundo de los bienes culturales que se ponen a disposición de las nuevas generaciones, y un dominio de habilidades interaccionales complejas para conducir procesos colectivos de aprendizaje cultural y formación humana.

Esta caracterización de la actividad de pedagogos y pedagogas recoge lo esencial de una larga conversación entre filosofía de la educación y pensamiento pedagógico; y tiene por propósito reconocer en ello cuestiones fundamentales de la actividad educativa como fenómeno social y cultural. Resulta relevante subrayar este enfoque pues con más frecuencia de la que sería deseable, la discusión sobre el desarrollo profesional de los y las docentes suele no recoger este tipo de reflexiones, sesgando las formas de problematización del asunto y debilitando las capacidades heurísticas de los estudios empíricos que se levantan desde diversos enfoques provenientes de las ciencias sociales, primordialmente. Más que optar por una u otra forma de reflexionar sobre políticas y estrategias de desarrollo profesional del profesorado, se sostiene aquí la necesidad de enriquecer la conversación.

En este sentido, asumimos que el profesorado se desenvuelve en ciertas circunstancias y condiciones sociales e institucionales configuradas por la forma en que los sistemas educativos entienden que debe darse el proceso educativo. Más allá de sus diferencias locales, los países ponen un marco de actuación que puede favorecer u obstaculizar



el desarrollo de la actividad pedagógica en las dimensiones ya descritas, pero en ningún caso pueden evitar que acontezcan como tales, pues son parte del corazón del ejercicio educativo y de la pedagogía en sí.

Cabe preguntarse entonces que tan dialogantes son las políticas y estrategias de desarrollo profesional con las cualidades esenciales de la actividad docente, y más aún, ¿serán coherentes esas políticas y sus ideas de profesionalidad con este modo de comprender el ejercicio de la docencia?

Mi proposición es que las políticas de formación para el profesorado en servicio deberían considerar más profundamente el núcleo de la cuestión pedagógica y solo a partir de ahí evaluar la consistencia de esas políticas con tres cosas que me parecen claves: a) el modo en que se adquiere experiencia y saber en la profesión, b) los factores que inciden en su evolución y transformación y c) las modalidades a través de las cuales es más pertinente potenciar el desarrollo de la profesión en y entre el profesorado.

Para abordar estas cuestiones, ordeno las siguientes reflexiones y argumentaciones a partir de preguntas.

## ¿Qué hace que un docente evolucione y se transforme a través del ejercicio de la profesión?

La primera cuestión es poner atención al tipo de necesidades subjetivas que emergen de la práctica docente. Como señalamos, el carácter relacional de la actividad pedagógica conlleva un fuerte desgaste emocional dado su carácter vincular (Solé, 2024). Como han sostenido diversos autores, este carácter vincular implica que a la base de un proceso educativo consistente y de largo plazo, los y las maestras requieren del desarrollo de habilidades interaccionales, performativas muchas veces, y de conocimiento de sí, entre varias otras (Sarason, 2002). Visto así, se anticipa

que sería un error creer que esto se resuelve por cursos o talleres de educación socioemocional con una perspectiva de mero entrenamiento de habilidades socioemocionales. Más bien habría que poner atención a cuándo y cómo han sido abordadas estas cuestiones en la trayectoria formativa y profesional de los y las docentes. ¿Fue la formación inicial un espacio de educación y conocimiento de sí?, ¿hubo oportunidades para reconocer y desplegar habilidades interaccionales durante la formación o en el ejercicio de la docencia?, ¿qué escenarios y actores pueden ser más propicios para consolidar, transformar y/o desarrollar estas capacidades vinculares? Estas preguntas apuntan a delinear una reflexión sobre si el desarrollo personal, la conciencia de sí y sus modos de relación con otros en situaciones pedagógicas pueden evolucionar a través del ejercicio de la docencia y la educación continua como una competencia o maestría en la construcción vincular con grupos de aprendices. Cabe resaltar que, desde este punto de vista, el acento no está puesto tanto en esos aprendices, sino en la capacidad del docente de comprenderse en ese actuar relacional de la docencia escolar (Maturana y Dávila, 2015; Van Manen, 1998).

En segundo término, es correcto sostener que el ejercicio de la docencia comporta grados crecientes de maestría en el dominio del conocimiento para la enseñanza. Como lo sostuvo Shulman (1987), el dominio del conocimiento pedagógico del contenido deviene de una particular maestría en el manejo de las situaciones de enseñanza y de la toma de decisiones contingentes, pues, lo esencial es lograr sostener, pese a la variabilidad del día a día, lo esencial de los propósitos formativos que justifican los conocimientos presentes en las asignaturas. Acertadamente, Shulman ve en esto no un mero dominio experto del conocimiento disciplinar, sino fundamentalmente la flexibilidad para variar la forma de presentar y desarrollar la relación de los y las aprendices con la cultura en un sentido amplio



(Freire, 1972 y 1996) a partir de un conocimiento sustantivo de las disciplinas en los términos que Schwab (1978) identificó en su momento, y que han servido de inspiración para propuestas como las del Project Zero, conocida como de "enseñanza para la comprensión" (Stone, 1999).

Como sabemos, existe una larga tradición que asocia perfeccionamiento con cursos de actualización de conocimientos, sin embargo, esos programas suelen omitir la estrecha relación que debe darse entre maestría en el dominio situado del conocimiento disciplinar y actualización del conocimiento disciplinar en sí. Podríamos decir, incluso, que ese tipo de estrategias supone implícitamente la carencia, la falta de algo, de lo nuevo del avance de las disciplinas, y que, por tanto, bastaría la puesta al día para producir transformaciones en la enseñanza.

Atendiendo al contexto nacional, la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente se señala que la formación profesional implica actualización de conocimientos en las disciplinas que se enseñan

y sus métodos. En esta forma de enunciación se puede inferir una idea bastante arraigada socialmente: educar es instruir en conocimientos a través de métodos. Por tanto, mejorar en esa forma de profesionalidad, supone actualización de conocimientos. Si eso se da de manera individual o colectivamente, o si atiende de mejor modo al contexto resultan elementos más bien auxiliares.

En la perspectiva de lo que aquí se viene sosteniendo, adquirir conocimientos no necesariamente supone una incardinación con la experiencia y el saber construidos en el ejercicio profesional. Apuntamos entonces a pensar que cualquier esfuerzo de actualización del conocimiento disciplinar supone una activación y una interacción con el saber pedagógico del docente, entendiendo que éste es un pivote fundamental entre saber de las disciplinas y saber enseñar. Entonces, dado el componente colectivo de ese saber pedagógico, habría que reponer las, a veces, olvidadas ideas de la deliberación profesional como modo privilegiado de activación de procesos de expansión de nuevas comprensiones y prácticas sobre

la enseñanza. Entendemos esto en el sentido que les dio a estas ideas Stenhouse a fines de la década de 1970 (Stenhouse, 1984) y que han sido practicadas en diversas modalidades en distintos lugares de América Latina de un modo notable, como lo fue el movimiento pedagógico en Colombia (Cárdenas y Boada, 2011) o los Talleres de Educación Democrática, los Grupos de Trabajo Profesional y las Redes Pedagógicas Locales en Chile a fines de la década de 1990 y primeros años de este siglo (Reyes & Osandón, 2024).

Podríamos decir, entonces, que para producir una evolución y transformación del saber pedagógico, ampliando y complejizando la comprensión del fenómeno de la interacción pedagógica, se requiere al menos dos anclajes fundamentales: el conocimiento de sí para vincularse con otros en el proceso de formación humana, lo que implica una comprensión del ejercicio de la profesión en su vertiente enactiva (Varela, Rosch & Evans, 1992); y por otro, la profundización en el dominio de la relación entre conocimientos disciplinares, cultura

y sociedad como proceso de contextualización a las necesidades de la enseñanza (Pinto, 2012).

### ¿Qué es evolución y transformación de saber/hacer profesional desde el pensamiento pedagógico?

Hoy en día, las políticas de desarrollo profesional docente en general operan sobre la base de incentivos y penalizaciones, algo muy habitual en ciertas corrientes de psicología organizacional y práctica muy extendida en el diseño de políticas públicas a través del enfoque de Nueva Gestión Pública (*New Public Management*). Lo anterior supone una representación del sujeto docente desde las teorías de la modificabilidad de la conducta, lo que me parece que le da escasa profundidad a cualquier intento de comprensión de la función pedagógica en particular.

Hace ya muchos años, Flitner (1935) sostenía que la pedagogía implicaba “el meditar dentro de las circunstancias [...] [y] es pragmática en tanto que penetra la vida toda y desde el momento en que



ésta es llevada no solo por la rígida tradición, sino por una viva fuerza espiritual” (p. 18). Es decir, la transformación de los modos de saber y hacer en pedagogía comporta una actitud filosófica y una reflexión en estos términos. Siguiendo al mismo autor,

[...] es la conciencia que de la realidad de la educación tiene el que está situado en ella, en actitud activa y pasiva, el que en ella se aventura y se hace responsable, quien tiene la firme decisión de intervenir en dicha realidad, ya sea concertado e indeciso, ya sea creador, eficaz y constructivo. El que, en fin, se plantea problemas en tal situación y convierte la inmediatez de su actividad y de su trabajo en una meditación sobre la circunstancia en que se halla y, por lo tanto, en una meditación sobre el mismo dentro de esta circunstancia. (Flitner, 1935, p. 17-18).

Más contemporáneamente, Rolando Pinto (2012) elaboró un rico ensayo sobre este tipo de reflexiones, a propósito de un intento de lectura epistémico-filosófica sobre el ser docente en el contexto latinoamericano. Al respecto, hay un par de proposiciones que nos parecen relevantes en el contexto de esta argumentación. La primera de ellas refiere al docente como gestor profesional de la formación, y en particular su referencia a la necesidad de gestionar el sentido de la formación con los y las aprendices. Sobre esto, Pinto sostiene que “toda acción formativa es un proceso de negociación cultural y ético-social, de sentidos significativos que deben compartir los sujetos participantes de cualquier programa formativo” (p. 128). Este proceso de negociación tendría cinco cualidades fundamentales: saber ser flexible en función de la pertinencia del proceso de conocimiento; saber trabajar en la diversidad desde una perspectiva dialógica de la interacción pedagógica; saber priorizar, en el sentido de “decidir sobre el qué enseñar y qué construir; cuándo individualizar o socializar su enseñanza, cuándo él mismo se dispone y cómo se dispone para aprender de sus educandos”; y saber innovar, como proceso

formativo específico, pero también de su propio posicionamiento pedagógico, cada vez más transformador de su práctica docente (Osandón & Pinto, 2018, p. 178).

Lo que me parece que está en cuestión es la noción que manejamos de “desarrollo” en la profesión, y cuáles son los procesos más genuinos de transformación de sí, en tanto sujeto docente. En la perspectiva que lo consideramos aquí, la cuestión trasciende largamente una aproximación puramente cognitiva en que desarrollo se asimila a que se sabe más, a que se aprendió algo nuevo. Más bien, parece que se trata de un fenómeno profundamente personal, que gira sobre las convicciones ético-políticas, la inteligibilidad de nuevas comprensiones (sobre la cultura, la interacción formativa o las prácticas compartidas del oficio) y la integración de todo aquello en nuevas acciones educativas; todo en el marco de una profesionalidad que también es colectiva. Es decir, el desarrollo como evolución y transformación no puede comprenderse como puramente individual, sino, también como discernimiento colectivo sobre los fines de las acciones educativas en diálogo permanente con el cuestionamiento de las representaciones que se tiene sobre los y las aprendices y sobre la función de los bienes culturales en la formación intelectual y volitiva de ellos y ellas.

## ¿Cómo potenciar el desarrollo de la profesión en y entre el profesorado?

Frente a la pregunta sobre qué es lo que hace que un maestro o maestra de escuela evolucione y se transforme, dijimos que ello devenía del acontecer mismo de la relación pedagógica, que interpela constantemente los aspectos más íntimos y personales del profesorado, dada su alta exposición a interacciones humanas densas y emocionalmente demandantes. Dijimos también que ello se conjuga con una maestría en el dominio del conocimiento y su inscripción en el devenir cultural y social de la comunidad. Sin embargo,

esto no resuelve un asunto quizás más sustantivo, esto es, cuál es el núcleo de ese cambio. Sobre esto hemos sostenido aquí que éste se encuentra en las convicciones ético-políticas sobre la profesión, lo que remite a una movilización de la comprensión más bien filosófica del quehacer educativo y su articulación con propósitos sociales. Solo si este núcleo fundamental se modifica en algún grado, podríamos decir, que hay un desarrollo profesional que, en último término, vendría siendo una transformación de la conciencia de sí en la profesión.

Para lograr lo anterior, y en vista al marco de problematización que aquí hemos argumentado, sostenemos que las mejores estrategias

individual y colectivamente. Es decir, que más que una agenda de formación y desarrollo profesional construida únicamente desde un nivel sistémico, la configuración de los problemas pedagógicos provenga de prácticas situadas, legitimadas en su sentido y utilidad por los actores de la propia comunidad. En efecto, esto nos acerca a las comunidades de aprendizaje, de indagación o de práctica, según cómo se le quiera denominar; y se aleja de las estrategias con mayor peso en la instrucción, entrenamiento o capacitación. El siguiente esquema resume este planteamiento, reinterpretando el iluminador trabajo de Kennedy (2005) sobre estos asuntos:



son aquellas que promueven una actividad protagónica del profesorado sobre su propio proceso de formación. Es decir, favorecer el aprendizaje en dinámicas de colaboración entre pares, que comporten discernimiento y deliberación sobre cuestiones fundamentales del sentido de diversas actividades propias de la profesión. En mi perspectiva, se trata de favorecer también la construcción abierta de problemas pedagógicos, a resolver

Por supuesto, las ideas del aprendizaje colaborativo están al centro de la conversación en educación continua hace décadas, sin embargo, aquí se sostiene que ellas tienden a ser comprendidas de maneras muy distintas y en no pocos casos, se convierten en meras escenografías que no logran reflejar la complejidad y profundidad del hacer y aprender con otros en el contexto del trabajo pedagógico escolar. En verdad esas estra-

tegrías son lentas, requieren de acomodaciones administrativas importantes del tiempo escolar y de la dedicación laboral de educadores y educadoras, y sus resultados no pueden ser evaluados el corto plazo, sino en la mediana duración, probablemente no antes de un par de años, como lo demuestran entre muchos otros estudios y experiencias, como las que reportó Hoban (2002) en una perspectiva más investigativa, u otras más de experiencias, como las del caso chileno en los últimos años (Olea *et al.*, 2023; Flórez & Olave 2020 o Caro *et al.*, 2019).

Detrás de estas estrategias de colaboración entre pares, más profundas y complejas, se encuentra la noción de "investigación pedagógica" o, como se viene fraseando desde hace unos pocos años en la escena nacional, de "experimentalidad pedagógica". Si bien ambos conceptos requieren aún de una decantación mayor pues entroncan con una larga discusión sobre los procesos de producción de conocimiento con posicionamiento epistemológico desde la Pedagogía como ámbito disciplinar/profesional (Buyse, 1947), creo que hay algunas cuestiones mínimas que pueden caracterizar este modo particular de comprender desde dónde y cómo se pueden gatillar procesos de desarrollo profesional en el ejercicio de la pedagogía.

Lo primero es que es difícil imaginar prácticas de enseñanza y procesos formativos sin indagación continua de sus efectos en la integralidad de la situación pedagógica desplegada. Es decir, los efectos no solo se pueden focalizar en el "aprendizaje" por medio de la evaluación (sea formativa o de resultados), lo que redundaría en una representación del docente como una mera variable del proceso. Por el contrario, un proceso educativo comprende un conjunto complejo de factores que se movilizan simultáneamente y que el profesorado monitorea sobre sí mismo y eventualmente comparte con otros para efectos de retroalimentarse sobre sus posibles cursos alternativos

de manera constante. Por lo tanto, en efecto, se va construyendo un saber pedagógico que tiene una condición epistémica particular, que solemos denominar como praxis, en el sentido freiriano (Freire, 1996), y, por lo tanto, ha de considerarse como la base sobre la cual debe operar cualquier estrategia de desarrollo de capacidades profesionales sobre el actuar pedagógico.

En segundo lugar, ese actuar en la profesión que produce saber pedagógico, comporta también trabajar sobre evidencias que se interpretan en función de los fines previstos (individual o socialmente) y los contextos de realización (Suárez, 2007), dándole un carácter de rigor en una perspectiva de mejora de las "artes de la enseñanza" en el sentido que lo propuso muy lúcidamente Friedrich Herbart (1802) cuando en su momento aspiraba a la configuración de la pedagogía como un ámbito de saber específico.

Por último, y, en tercer lugar, para pensar en estrategias de desarrollo profesional coherentes con ese modo de investigar pedagógicamente, habría que asumir la naturaleza deliberativa de cualquier forma de trabajo entre pares. Al respecto, en América Latina, más que en otros lugares, me parece que hay una larga tradición de investigación pedagógica desde el profesorado, inspirada por las corrientes de la escuela nueva a comienzos del siglo XX, a las que se sumaron las reflexiones y problematizaciones epistemológicas que se desarrollaron con la pedagogía crítica tras la emergencia de las formulaciones conceptuales y teóricas de Paulo Freire. Todo esto ha sido recogido en diversos lenguajes y estrategias, donde se han incorporado enfoques como los de la Investigación Acción Participativa (Fals-Borda y Rodríguez, 1987), la innovación pedagógica desde una perspectiva crítica (Pinto, 2013; Picón, 2014), la reflexión pedagógica entre pares (Villena, 2005; Fuentealba & Galaz, 2008), las narrativas pedagógicas (Dorneles & Suárez, 2023; Núñez, 2022) o el aprendizaje dialógico (Ferrada & Flecha, 2008).

Todas ellas constituyen un importante acervo de experiencias y conceptualizaciones que pueden ser tomadas como una base desde la cuál reiniciar la conversación sobre la relación entre formación continua y desarrollo profesional docente.

En síntesis, lo que aquí se ha argumentado pretende demostrar que nuestras representaciones habituales sobre la profesionalidad suelen estar limitadas por marcos conceptuales que carecen de una adecuada conceptualización de la actividad pedagógica, y que, por lo tanto, las derivaciones que se producen hacia los ámbitos

legislativos y de diseño de políticas públicas para la mejora de la calidad de la docencia comienzan progresivamente a errar en su foco principal. Por el contrario, parece necesario modificar nuestros ángulos de ingreso al problema, acudiendo a un amplio espectro de formulaciones epistemológicas, teóricas y conceptuales del pensamiento pedagógico, las que por cierto están enlazadas con una variedad de experiencias de desarrollo profesional, las que se han construido a partir de un discernimiento genuinamente pedagógico sobre la enseñanza, sus fines y contextos de realización.

## Referencias

- Antelo, E. (2015). *Pedagogías silvestres: los caminos de la formación*. Editorial Arandu.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Morata.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Como acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM.
- Cárdenas, M y Boada, M. (2012). El movimiento pedagógico en Colombia (1982-1998). En Olga, Zuloaga et al. *Historia de la educación en Bogotá, Tomo II*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 195-219.
- Caro, M., Castillo, M., Lama, R. & Osandón, L. (2019). *Red de escuelas con sello experimental. Informe Final*. Colegio de Profesores y Profesoras de Chile; Universidad de Chile-Programa Transversal de Educación.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Graó.
- Dorneles, A. M., y Suárez, D. H. (2023). Documentação narrativa de experiências pedagógicas na formação docente em redes. *Horizontes*, 41(1), e023010.
- Fals-Borda, O. y Rodríguez, C. (1987). *Investigación Participativa*. La Banda Oriental.
- Ferrada, D. (2001). "Comunidades de entendimiento": una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum. *Pensamiento Educativo*, 29, 297-317.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 41-61.
- Flitner, W. (1935). *Pedagogía sistemática*. Labor.
- Flórez, T. y Olave, J. (2020). Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto de éxito escolar en Valparaíso. *Política e Gestão Educacional*, 24 (1), 867-890.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores.

- Fuentealba, R., & Galaz, A. (2008). La reflexión como insumo para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales. En J. Cornejo & R. Fuentealba (Eds.) *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH, 141-168.
- Gómez, L. (1928). Declaraciones que hace el jefe del Departamento de Educación Primaria. *Revista de Educación Primaria*, 5 (1), 32-42.
- Herbart, F. (1802). Primera conferencia a estudiantes de pedagogía. En *Dos escritos sobre educación. Friedrich Herbart*. Peuma Ediciones.
- Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change: a system thinking approach*. Open University Press.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: a framework for analysis, *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Ley 20.903 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MVP Editores.
- Núñez, M. (2022). *Traduttore, traditore: la cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Olea, P. (2023). Desafíos pedagógicos de la nuclearización: una experiencia de desarrollo curricular y didáctico en Historia. Ponencia en *Congreso de Experimentalidad Pedagógico-Curricular: reconociendo la transformación educativa en curso*. Santiago,
- Osandón, L. y Pinto, R. (2018). El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En Arratia, A. y Osandón, L. (edits.). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago: Ministerio de Educación / Unesco, 155-184.
- Picón, C. (2014). *Innovaciones educativas y participación docente en América Latina*. Derrama Magisterial.
- Pinto, R. (2012). *Principios epistemológicos y filosóficos del ser docente*. Costa Rica, CECC/SICA.
- Reyes, L y Osandón, L. (2024). El profesorado y la historicidad de la experimentación pedagógica en Chile: movimientos, políticas y proyecciones (1925-2022). Manuscrito.
- Säfström, C., & Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 35(2), 1-17.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu.
- Schwab, J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. University of Chicago Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sianes-Bautista, A. (2017). "Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 99-111.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Solé-Blanch, J. (2024). Autoridad, vínculo y saber en educación. Transmitir un testimonio de deseo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 139–155. <https://doi.org/10.14201/teri.31537>



- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Stone, Martha (comp.) (1999). *La enseñanza para la Comprensión*. Paidós.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *e-Eccleston. Formación Docente*. 3(7), 30 pp.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*. (12), 7-26.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Varela, F.; Rosch, E y Evans, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Villena, A. (2005). Los grupos profesionales de trabajo: una vivencia y comprensión desde la praxis profesional. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(7), 111-121.



## SÍNTESIS SEMINARIO TEMÁTICO: FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE CAMBIO: AVANCES, DEUDAS Y NECESIDADES URGENTES

El contexto de la formación continua ha estado implicado por lógicas de mercado en las que se pierde de vista la visión de país y sociedad a la que quisiéramos apuntar. En este sentido, los y las docentes ejercen una profesión en constante cambio y tensionada por las transformaciones societales macro como por las transformaciones propias de cada generación. El avance en el conocimiento y el desarrollo tecnológico, las nuevas formas de relaciones personales, la relación de los individuos y los colectivos con la autoridad, etc., son ámbitos que interpelan al quehacer docente y que instalan la necesidad de implementar una educación innovadora y comprometida con cada nuevo período, siendo capaz de enfrentar los desafíos que se le proponen en su contexto y necesidades. Los expertos para esta temática fueron: Kathya Araujo y Luis Osandón, teniendo una participación de, aproximadamente, 150 personas. El objetivo fue delinear los desafíos y proponer caminos de avance de la formación docente, en el marco de un desarrollo profesional, continuo y adecuado a su trayectoria profesional, y en coherencia con las transformaciones societales. A continuación, se presenta una síntesis de los expositores.

### Síntesis

En el marco de una sociedad cambiante y de nuevos patrones relacionales, la formación continua de docentes enfrenta múltiples desafíos. Este apartado busca, por una parte, describir cuáles son los cambios que nuestra sociedad enfrenta, en particular para el caso chileno, y también la escena internacional, y cómo estos impactan en el quehacer docente y en las necesidades formativas a las cuales la política educativa debe responder.

### Los cambios que enfrentamos

Los estudiantes y los docentes, en tanto actores sociales e individuos, han experimentado una transformación significativa. En el ámbito relacional, se pueden apreciar cambios notables en los roles que cada uno juega, en las interacciones que se desarrollan y en las expectativas que cada uno manifiesta respecto del otro. Así como se han modificado las relaciones entre docentes y estudiantes, también se han modificado las relaciones que estos entablan con otros actores, fuera del establecimiento educativo y en el marco de las interacciones sociales. Este cambio se manifiesta,

por ejemplo, en los sistemas de apoyo con los que cada uno cuenta, entre los cuales, el sistema "familias" es relevante para ambos.

Al observar a las familias, se aprecian modificaciones estructurales, tanto en su composición como en la forma de desarrollar las relaciones. Un ejemplo de esto último dice relación con los métodos para resolver conflictos en el seno familia que, a menudo, difieren de los utilizados en el marco escolar. Dicha resolución de conflictos adopta formas nuevas, basadas en diálogo, afectividad o, contrariamente, abandono de la escena del conflicto. Se evidencia así que la autoridad paterna y materna, basada en el castigo, la coerción y el respeto irrestricto a la palabra de los mayores, se ha transformado hacia una dimensión más ligera y cambiante, menos rígida y, en cierta medida, más incierta.

En el marco escolar, las jerarquías de la relación estudiante-docente eran estructurantes de las interacciones y de los desafíos que en ellas se planteaban. La resolución de conflictos se sustentaba en las normas, explícitas o no, que se aplicaban en el marco de dichas jerarquías y en la transferencia de poder que las familias otorgaban a la escuela. Por el contrario, lo que se observa hoy es ausencia de esa transferencia lo que dificulta la implementación de políticas uniformes y cohesivas. La ruptura de los patrones jerárquicos y la falta de nuevos para regular las relaciones han generado una creciente necesidad de recurrir a relaciones afectivas. Estas afecciones que se ponen en juego son un aspecto que la escuela no puede garantizar para todos sus estudiantes.

El rol docente sigue estando en educar a los estudiantes para proporcionarles conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse en la sociedad. Los docentes también desempeñan un papel crucial en la formación de los individuos para la vida social, mostrando y enseñando principios, normas y fomentando habilidades de convivencia

esenciales para interactuar, de manera efectiva, con otros miembros de la comunidad. Estas tareas se embeben en ciertas expectativas familiares acerca de cómo preparar a los estudiantes para la vida más allá de una profesión, equipándolos con las herramientas necesarias para navegar en el mundo real.

Estas tareas y expectativas, además de ser ambiciosas, se complejizan en un espacio en el cual entrecrocán dos perspectivas. La antigua jerarquía, basada en la autoridad y la subordinación centrada en el rol del adulto, cuestionada tanto en sí misma como en los fundamentos de su existencia, y la nueva forma relacional afectiva y dialogante. De allí que en el ámbito educativo aparezca la necesidad urgente de la renovación del enfoque acerca de cómo deben constituirse las relaciones. Frente a ello, los docentes pueden encontrarse con dificultades para adaptarse a nuevas formas, aún imprecisas e inciertas, de relación con sus estudiantes y sus familias, así como con sus colegas. Dicha dificultad se basa en dos aspectos. Primero una experiencia escolar distinta, encarnada en sí mismo y en sus creencias acerca de lo que es educar. Segundo, en una formación insuficiente que no le entrega las herramientas ni le permite desarrollar las habilidades necesarias para hacerlo de manera efectiva.

Ante un paradigma cambiante, se hace crucial proporcionar apoyos y recursos adicionales a los docentes para ayudarlos a enfrentar estos desafíos y asegurar que puedan cumplir adecuadamente con sus tareas educativas en un entorno en constante cambio. En este escenario, la formación continua enfrenta entonces un desafío distinto, complejo y con lagunas que provienen de la herencia histórica de constitución de roles en la escuela, en especial la que portan los docentes por su experiencia personal, de una formación inicial insuficiente para enfrentar estos cambios y una práctica profesional enmarcada en el cambio

relacional y en el mantenimiento de las exigencias por resultados educativos específicos.

La escuela está profundamente imbricada en los procesos sociales, reflejándolos y siendo afectada por ellos. Los individuos que forman parte de la comunidad escolar también están inmersos en estos procesos sociales, lo que puede complicar su participación en la vida escolar. Existe una discrepancia evidente entre las herramientas y los enfoques educativos que se proporcionan, especialmente desde la formación inicial docente, y las demandas y exigencias cambiantes de la vida social. Las familias, como parte integral de la comunidad educativa, a menudo no transfieren el poder y la autoridad al profesorado debido a sus propias complejidades y desafíos en la sociedad. De allí que es crucial que la formación continua del profesorado tenga en cuenta las demandas del mundo social actual, que es cada vez más exigente y dinámico, pero otorgándole a él o ella, como agentes también cambiantes y sujetos laborales, las herramientas necesarias para sí como para luego desarrollarlas con sus estudiantes.

La desestabilización de las relaciones de poder ha dejado a muchos sin las herramientas necesarias para abordar esta situación. Además, la obstrucción de las perspectivas de futuro, con narrativas de pesimismo como el fin del mundo o la sustitución por inteligencia artificial, contribuye a la sensación de incertidumbre. En esta era de estatus de consumo, dinero y gratificación instantánea, se observa un desencanto con las luchas pasadas que no lograron los cambios esperados. Además, hay una diversidad de formas en que las personas procesan y perciben el mundo. La introducción de nuevos modelos económicos y sociales promueve el individualismo y la competencia, generando una falta de conexión entre el individuo y lo colectivo. Ante este panorama, se requiere un impulso significativo hacia un paradigma democrático, buscando equidad entre géneros y edades, así como relaciones horizontales y nuevas reglas de

interacción. Es fundamental modificar las estructuras educativas para adaptarse a estos cambios, cuestionando las jerarquías existentes y reconociendo que no existen respuestas definitivas ante estos desafíos.

## ¿Cambios en las relaciones con el conocimiento?

Además del cambio en las relaciones interpersonales ya enunciado, también hay un cambio en la relación con el conocimiento y un cambio del conocimiento en sí. El conocimiento se produce en ciertos espacios de poder, este, luego, se traduce en el currículum escolar y dicha traducción es también realizada en otro espacio de poder, y, finalmente, el conocimiento que se desarrolla en la sala de clases, el cual es movilizado y sesgado o ampliado por quien conduce el proceso de enseñanza. Esa mecánica y su resultado son cuestionados en la escena pública lo que, por cierto, debe tensionar el espacio escolar.

En la actualidad, se reconoce la importancia de proporcionar una diversidad de ambientes propicios para el aprendizaje, ya que se entiende que cada individuo puede beneficiarse de entornos educativos diversos y adaptados a sus necesidades específicas. Además, se observan cambios significativos en el funcionamiento cognitivo de los jóvenes, lo que sugiere que las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben adaptarse para abordar estas transformaciones. Estos cambios pueden estar relacionados con el acceso a la tecnología, la rapidez de la información y la sobrecarga de estímulos, entre otros factores.

Considerando esos elementos de cambio, aparece un nuevo aspecto problematizador: se ha movido la relación con la verdad. El lugar del profesor también estaba sostenido en que existía alguna verdad y que esta tenía algún peso. Eso ha cambiado de manera radical. Tanto la existencia de



alguna verdad como del peso que esta, de existir, pudiera tener.

Para transmitir conocimiento de manera efectiva, es crucial combinar dos elementos esenciales: la verdad y la mediación. La verdad proporciona una base sólida y precisa sobre la cual se construye el conocimiento, asegurando la exactitud y la fiabilidad de la información transmitida. Por otro lado, la mediación actúa como el puente entre el conocimiento y el receptor, facilitando su comprensión, interpretación y aplicación. La mediación puede adoptar diversas formas, como la enseñanza directa, la tutoría, el uso de recursos educativos y tecnológicos, entre otros.

Este aspecto, el de la mediación, al igual que la noción de "verdad" son dos aspectos muy discutidos y que tributan al cambio en la relación docente-estudiantes.

### ¿Qué relación hay entre el horizonte de futuro obturado, que manifiestan muchos jóvenes, y el cambio climático?

El cambio relacional entre adultos y no-adultos también se basa en una perspectiva de un futuro incierto o inexistente. Esto se sustenta en fenómenos como el cambio climático y el desastre ecológico que solo fortalecen una falta de sentido en lo que viene. En ese marco ¿para qué trabajar? ¿para qué formarse? ¿para qué esforzarse en el marco clásico del desarrollo humano y personal?

Sin embargo, contrastado con lo anterior, los discursos de plenas posibilidades también están al alcance de niños, jóvenes y estudiantes en general. Esos discursos, en el ámbito de las identidades individuales, aparecen en los medios publicitarios y en la conversación coloquial, y se plasman en

las variadas opciones que pareciera se ponen a la mano para niños, adolescentes y jóvenes.

Si bien, esta clausura la hemos aplicado más a las y los jóvenes, también es algo expresado y vivido por las y los adultos. En un proceso de consulta, los adultos manifestaron deseos de retirarse de la sociedad, irse al campo, vivir una vida alejada y aislada. Se culpa al sistema del agobio, de la sensación de cansancio, obviamente, muy asociado a la vida laboral. Su futuro social se proyecta como individual, privado y con fines de autoprotección. Sin embargo, pareciera ser un invento, primero porque no es un futuro social y más bien un deseo personal que no considera el bien común o un horizonte compartido y, segundo, porque, en el marco actual, los horizontes individuales que asumen la libertad de elección parecen ser más parecidos a elegir la "jaula del hámster" que, a fin de cuentas, no es una auténtica elección.

Este tema es extremadamente importante porque, para los jóvenes, la ausencia de este horizonte cambia de manera esencial dependiendo de los sectores socioeconómicos a los que pertenecen. En ese marco, un peso fundamental es la familia. Ahí, quienes pueden horadar en algo esta obturación va a ser la familia.

Solo un punto final y que se relaciona con lo que viene. Hoy lo colectivo no es lo comunitario si no el trabajo en equipo. Si bien, no es lo mismo lo comunitario que el trabajo en equipo, es este segundo el que prima en el deseo de lo colectivo. El problema es que hay mucha irritación en las interacciones sociales, la vida social se ha vuelto muy ruda, y aquello hace retroceder cualquier movimiento que considere lo colectivo.

Doctora Kathya Araujo



## REVISIÓN DE **CLAVES PEDAGÓGICAS** DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL MARCO DE LAS **POLÍTICAS EDUCATIVAS**

En primer lugar, esta reflexión se enmarca en la revisión de políticas de formación docente en distintos países latinoamericanos y Portugal. Esta revisión, de carácter sociohistórica, ha permitido comprender, desde dicho marco, el desarrollo de ciertas políticas de desarrollo profesional docente. Del mismo modo, se buscó rastrear normativamente cómo se entiende, en dichos países, la mejora profesional docente a partir de dichas políticas de formación continua.

Una primera aproximación a la lectura de dichas políticas es lo que denominaremos “Claves Pedagógicas”. En primera instancia, en estas claves, abordaremos la “Actividad Pedagógica”, la cual la entendemos como una práctica que requiere de cualidades, de habilidades relacionales complejas y de un discernimiento ético y moral para orientar la vida de niños, adolescentes y jóvenes, para lo cual el profesional debe estar preparado para conducir procesos colectivos de aprendizaje cultural y formación humana. La base de esta práctica es el saber profesional que se compone del conocimiento cultural, conocimiento técnico para poner al servicio de las y los estudiantes múltiples representaciones de los saberes y sus prácticas. En síntesis, lo que caracteriza el quehacer docente, la actividad pedagógica, es ser capaces de poner al servicio de otros las dimensiones complejas del

saber humano. Esto es lo que denominamos el “arte” de la docencia: la capacidad progresiva de conducción de procesos educativos por medio de la práctica, la reflexión y la deliberación colectiva de las tradiciones del oficio.

La maestría en la docencia es situada y biográfica. No hay un modo estándar de ser profesor o profesora. Cada uno construye su forma, su modo personal de devenir docente. Esto tiene que ver con el lugar que habita, la trayectoria que tiene.

Al revisar las políticas de formación docente desde la mirada de la “Actividad Pedagógica” aparece, como primer cuestionamiento: ¿cuál es el núcleo del desarrollo profesional docente?

Por una parte, tenemos elementos que tienen que ver con el conocimiento educativo sobre la enseñanza. Esto es lo que se moviliza a través del diseño e implementación de cursos en los cuales se moviliza la actualización disciplinar y la didáctica (técnicas, metodologías). En este marco, el docente es quien “recibe” esta formación con este foco o núcleo del desarrollo profesional docente.

Por otra parte, aparece el saber pedagógico desde la perspectiva de la comunidad profesional. Este saber se construye en espacios colectivos que no siempre cuentan con un encuadre formal o una

formulación organizada. Se construye en el pasillo, en el café de la media jornada, en la sala de profesores, al momento de salir a tomar una cerveza. Son todas aquellas instancias de diálogo en que, entre docentes, se comentan experiencias y se aprende del otro. Esto es lo que da lugar, probablemente, a una cultura profesional la cual puede apreciarse en distintas escalas: local, regional o, incluso, a nivel de país.

El desarrollo profesional docente manifestado en las distintas políticas de los distintos países ¿dónde pone el énfasis? Y luego, ¿es suficiente aquel énfasis o se requieren más elementos constitutivos de dicho desarrollo profesional docente?

En el análisis comparativo conducido se puede apreciar una cierta convergencia de algunas ideas clave.

Primero, docencia es un arte que se construye, colectiva e individualmente, en el tiempo. Se aprenden ciertas claves solo con la experiencia y con el poner en común dicha experiencia.

La docencia requiere de actualización en los saberes disciplinarios para la enseñanza escolar. Por ejemplo, la estadística como contenido de enseñanza escolar no siempre estuvo presente como necesidad formativa de los docentes.

Así como los estudiantes aprenden, el o la docente también. Pero, del mismo modo, hay una propuesta y una búsqueda, activas, por la formación, que incluye tanto lo anteriormente enunciado, el saber disciplinar, como el aprender a ser de un cierto modo y de comprender el ser profesional. ¿Cuánto espacio le damos a esa comprensión formativa de nuestra trayectoria profesional? ¿Cuándo lo conversamos? ¿Qué estrategias se movilizan para que esa conversación tenga lugar? y ¿cuánto espacio y tiempo tenemos para aprender cosas nuevas?

En segundo lugar, en la revisión aparece la tensión entre el desarrollo profesional individual y el

desarrollo colectivo y colaborativo. Actualmente, el foco está puesto en la dimensión individual: ¿cómo yo mejoro? Por ello, no se puede declarar o afirmar que otro "me" ayude a realizar la evaluación docente, aunque eso, en la práctica, sucede así. Esto no se condice con un hecho: todas las profesiones se basan y requieren de la conversación entre profesionales.

En tercer lugar, en la revisión se aprecia la tendencia a la propensión de estrategias "universales" que, curiosamente, en teoría "sirven" en todo tipo de espacio (contexto) y tiempo. Es la tensión entre la contextualización del saber y la universalización de este. En este sentido, el desarrollo profesional docente moviliza técnicas, estrategias, metodologías que se enseñan a los docentes, y que tienen un cierto algoritmo procedimental: "así se hace, de esta forma, y va a obtener por resultado algo positivo". En este marco, el docente tiene que aprender a seguir reglas.

En contraposición a ello, el desarrollo profesional docente también enuncia la dimensión de desarrollo local el que, en la práctica, tiene un carácter de bricolaje, es decir, una actividad casera de montaje basada en el ensayo y error y que busca una solución mezclando cuestiones de diverso orden. El problema es que la mayoría de las ocasiones, este saber queda encapsulado sin existir una validación colectiva desde el campo profesional.

Existe, en cuarto lugar, un conjunto de estrategias de desarrollo profesional docente basadas en técnicas de entrenamiento, de coaching, las que igualmente vienen desde el exterior. Es un saber que se moviliza desde el campo "experto" (o entendido como tal) al campo educativo (tratado, para el caso, como "inexperto"). A pesar de esto, igual se pueden encontrar estrategias distintas, que movilizan el desarrollo profesional desde el protagonista de este: observar y reflexionar sobre la práctica en el marco de un colectivo, modelar investigación entre pares o con mediadores. En

este marco, el conocimiento surge in situ, en el espacio escolar tanto el establecimiento o en redes territoriales, locales donde los docentes conversan profesionalmente sobre los desafíos que tienen situadamente.

Un elemento común en la revisión de las políticas de desarrollo profesional docente es la evaluación. Se infiere que evaluación es el proceso que permite evolución y avance en la carrera y que, ello, es equivalente a desarrollo profesional docente. El o la docente se evalúa para certificar su desarrollo, su progresión. Pero ¿la evaluación produce desarrollo profesional? Probablemente, no porque no está pensada para ello. De allí la relevancia de combinar los elementos antes enunciados: desarrollo individual y desarrollo colaborativo. A su vez, esto problematiza los sentidos de estas estrategias de desarrollo profesional: ¿para qué vamos a realizar un curso de actualización? ¿consideramos en ello nuestra trayectoria y el devenir que hemos caminado para ser pedagogas/os?

Los problemas que se visualizan en la revisión de las políticas de desarrollo profesional docente es que existe un discurso sobre la profesión que reconoce el valor de las y los maestros, pero, discordantemente, la profesión parece restringirse a la función de enseñantes, lo que, muchas veces, lidia con el carácter profesionalizante que se busca promover mediante, por ejemplo, el principio de autonomía. De esto se desprenden problemas importantes de "identidades" donde los sistemas educativos, al menos los latinoamericanos, mantienen una impronta del docente como funcionario público. Esto no se aprecia tanto en el caso chileno, pero sí en la mayoría de los otros casos estudiados. Las lógicas que se contraponen acá son, por una parte, considerar el desarrollo profesional solo como experiencia acumulada y que se manifiesta en los años que se lleva ejerciendo la profesión y, por otra, el desarrollo que se demuestra a través de los procesos evaluativos.

Esta tensión, no resuelta y muy difícil de desentrañar del diseño de la política pública, evidencia dos carriles distintos, tanto conceptuales como operativos.

Entonces, a partir de esta revisión, ¿cuáles son las expectativas que el sistema manifiesta sobre el desempeño de las y los docentes? Finalmente, ¿qué se les pide a los docentes?, ¿qué los estudiantes obtengan buenas notas o que no consuman drogas o que se inicien sexualmente lo más tardíamente posible? En principio, el currículum escolar (prescrito) nos manifiesta esa expectativa, pero la política docente, en su conjunto, entrega muy mal los mensajes.

Luego, ¿qué actores participan en el diseño de las estrategias de formación continua para el desarrollo profesional docente? ¿Solo los expertos académicos o diseñadores de política pública? ¿Participan o debiesen participar las agrupaciones gremiales? ¿Cómo participa la voz de los actores directos o protagonistas de la política?

Si pensamos en lo contextual o lo territorial, sí podemos encontrar algunas experiencias en la revisión realizada. Es el caso de Colombia o Portugal en donde los sistemas de desarrollo profesional docente parten con más fuerza en los centros escolares. En el caso de Portugal, el impulso viene desde la escuela, pero muy articulado con la educación superior.

Si enlazamos esto con la reflexión respecto de la profesionalidad, hay algo muy constitutivo que es lo que nos hace ser profesores. Esto tiene que ver con la capacidad conversacional e interaccional entre pares, lo que nos invita a levantar las excusas y promover la circulación de saberes, de distinto tipo y orden, y en distintas direcciones. Necesitamos hablar, conversar y desarrollarnos entre pares. Escuchar esta pulsión de conocer, saber y mostrar, es la luz que puede guiar nuestro trabajo.



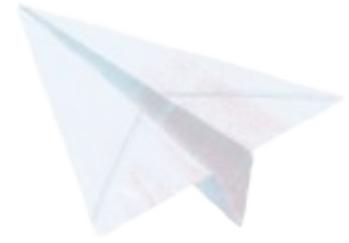
Por otro lado, ¿qué institucionalidad es la más adecuada para mantener políticas educativas docentes a largo plazo? Lo que queda en claro que cualquier mirada a largo plazo debe basarse en una mirada de Estado y no de gobiernos puntuales que instalan y desinstalan el trabajo precedente. Esto se complejiza con la dificultad de realizar evaluaciones de impacto por la cantidad de variables en juego.

Sumado a lo anterior, ¿qué rol juegan las características societales, políticas, culturales, geográficas en la construcción de políticas de formación continua y de desarrollo profesional? Una curiosidad de lo estudiado es que, a pesar de que se estudiaron países muy distintos con características culturales muy diferentes, la tendencia a una cierta homogeneidad de modelos de formación continua. Por ejemplo, hay países en los cuales la ruralidad es un elemento sustantivo de su caracterización geográfica y educativa, en otros, por el

contrario, todo el sistema está concentrado en tres centros urbanos, o la preponderancia indígena de la población es evidente. La reflexión que emerge acá es la necesidad de responder quiénes somos, por tanto, de hacer un trabajo identitario más profundo, para el diseño de una política pública consistente con nuestra historia y nuestra trayectoria docente nacional.

Finalizando, ¿estamos de acuerdo en cuál es el tipo de profesionales que está a la base del fenómeno pedagógico actual? Todo el edificio de estrategias políticas, tácticas, de inversión del país, si no contesta esa pregunta entonces flaquea en distintos momentos porque deja rendijas en las cuales se comienzan a producir contradicciones entre lo que se les pide a los docentes, lo que hacen y la manera en cómo los evaluamos.

Doctor Luis Osandón.



## **BUENAS PRÁCTICAS: DIPLOMADO EN LIDERAZGO PARA LA MEJORA CONTINUA PARA DIRECTORES/AS DE JARDINES INFANTILES JUNJI VTF**

Fundación Educacional Oportunidad\*

El Diplomado en Liderazgo para la Mejora Continua para directoras, directores, educadores y educadoras de Jardines Infantiles Junji-VTF fue diseñado y es impartido por el equipo de Transferencia de Aprendizajes y el equipo de Mejora Continua y Evaluación de Fundación Educacional Oportunidad, y nace de la alianza con el Centro de Liderazgo Asociativo C Líder, siendo el único diplomado en mejora continua impartido específicamente para el nivel de educación parvularia en Chile.

Fundación Educacional Oportunidad es una organización de la sociedad civil que promueve el aprendizaje y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, desde la primera infancia, innovando y colaborando con otros. Específicamente en educación parvularia, tiene más de 15 años de experiencia implementando Un Buen Comienzo en la Región de O'Higgins, programa que desarrolla habilidades pedagógicas y de liderazgo en equipos educativos y directivos, con foco en mejora continua. La experiencia de la Fundación utilizando la ciencia de la

mejora en el programa ha permitido aprender cuáles son los elementos esenciales de la metodología a utilizar en terreno y cómo impulsar la mejora de la calidad de los procesos. Además, ha permitido obtener resultados de impacto en el aprendizaje de los párvulos, los cuales han sido documentados como evidencia científica del programa (Yoshikawa *et al*, 2015), contribuyendo así al desarrollo de la educación parvularia en Chile, desde la formación inicial de educadoras de párvulos hasta las políticas públicas del país. Es esta experiencia la que se plasmó en el diplomado.

### **Descripción del problema, necesidad o desafío que la práctica aborda**

Desde el año 2021 la educación parvularia entra al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) chileno, el cual ha estado vigente desde el año 2010 para el nivel escolar. El SAC involucra estándares de calidad, instrumentos de medición e instrumentos de mejora de la calidad del nivel que

\* Presenta Yael Codriansky. Jefa Área Transferencia de aprendizajes.



se han desarrollado en los últimos cinco años. Todos estos se articulan de manera tal de impulsar la calidad de los centros educativos. La Fundación los incorpora y utiliza en el diplomado.

Es en este contexto en el cual surge la necesidad de que las directoras de los centros educativos comprendan el SAC, sus componentes y la articulación de estos, para impulsar la calidad en los centros educativos que lideran. Es particularmente importante la comprensión de los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia (EID-EP) dado que detallan el desempeño esperado de centros educativos de alta calidad, y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) dado que con este instrumento de gestión las comunidades definen una ruta de mejora de tres años, la ejecutan y la miden.

También es relevante que las directoras adquieran habilidades relacionadas a la comprensión de problemas de gestión pedagógica, creación de mediciones e instrumentos de medición, uso y análisis de datos, porque son estas las que se

despliegan cuando el PME es utilizado como un instrumento efectivo de gestión hacia la mejora y no tan solo como uno de rendición de cuentas, tal como se ha observado en el nivel escolar.

## Características de la práctica

El diplomado entonces se diseña teniendo en mente estas necesidades, y su objetivo es desarrollar habilidades de liderazgo para el mejoramiento continuo. Sus objetivos específicos son:

- Comprender la metodología de mejoramiento continuo y su relación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia y sus instrumentos.
- Implementar un proyecto de mejoramiento continuo, que responda a necesidades reales y contextualizadas de la unidad educativa y territorio.
- Evaluar el desempeño mediante la participación en comunidades de aprendizaje con foco

en liderazgo para el mejoramiento continuo en educación parvularia.

El diplomado se ha dictado los años 2020, 2021 y 2022 y cuenta con cuatro módulos formativos y 150 horas de duración. A medida que las participantes avanzan en el diplomado, van conociendo sobre las ciencias de la mejora (Bryk *et al.*, 2021) y observan desempeños destacados de la práctica profesional de directoras que han participado anteriormente en el diplomado. Esto les permite evidenciar, de primera fuente, lo que se espera de un desempeño destacado.

Al mismo tiempo, desarrollan, paso a paso y a medida que avanzan a través del diplomado, un Proyecto de Mejora Continua gracias al cual ponen en práctica lo aprendido, diseñan el abordaje de una problemática de gestión pedagógica real de su centro educativo e implementan acciones que apuntan a la mejora de dicho problema. En este proceso son acompañadas por una mentora, quien realiza andamiaje de los aprendizajes, retroalimenta el desempeño de manera focalizada y personalizada, y apoya la reflexión sobre su práctica de liderazgo, propiciando así el desarrollo de habilidades en las participantes.

El diseño curricular está basado en competencias, con evaluaciones formativas y sumativas, más un pre-test que las participantes responden antes de iniciar el diplomado, y un post-test que responden al finalizarlo. La modalidad de enseñanza es híbrida, con clases asincrónicas, sincrónicas y presenciales.

## Explica el valor de la solución

Los valores del diplomado, que los entendemos como los aportes al desempeño profesional de las participantes, son múltiples, y tienen estrecha relación con las habilidades que son fundamentales para el ejercicio de liderazgo de centros educativos que son parte del SAC. A continuación, se detallan seis de estos aportes:

### **(1) Definición de un foco de mejora acotado.**

Cuando un centro educativo se enfoca en avanzar hacia la calidad de su gestión, es relevante que se seleccione un foco de mejora acotado, es decir que sea alcanzable, medible, posible de abordar con los recursos con los que se dispone y en un plazo de tiempo razonable. También es que esté justificado en base a evidencia propia del centro educativo.

La definición de un foco de mejora acotado cobra relevancia en un entorno en el cual suelen levantarse problemas de gestión que son muy amplios y, por lo tanto, complejos de abordar. Cuando los equipos de los centros educativos se embarcan en solucionar problemas amplios, en general no obtienen los resultados que esperan, surge la desmotivación y se pierde la oportunidad de haber generado una cultura de mejora continua en el centro educativo.

### **(2) Diseño de estrategias que se relacionan con las causas raíz del problema.**

En general, cuando en un centro educativo se define un problema a abordar, además de ser amplio muchas veces no se comprenden las causas que lo están generando. Y, por lo tanto, se diseñan soluciones que, con alta probabilidad, no apuntan a su solución. Esto también es una fuente de desmotivación en los equipos y una de pérdida de recursos. Es por esto que la ciencia de la mejora invita a comprender los problemas en profundidad antes de solucionarlos. Para esto es fundamental identificar las causas que lo están generando.

Una vez que las participantes definen su foco de mejora acotado, lo analizan a la luz de los instrumentos del SAC, en particular de los EID-EP, e identifican los procesos que están causando el problema, ya sea porque no están en marcha en el centro educativo o porque la calidad de esos procesos puede ser mejorada. Luego, desde esta identificación de causas raíz y comprensión profunda del problema, las participantes diseñan estrategias de solución, las que se esperan que



con alta probabilidad apunten a solucionar el problema.

**(3) Generación de una teoría de cambio bien fundamentada.** El paso siguiente es diseñar acciones coherentes con el problema y sus estrategias que permitan movilizar la mejora en el centro educativo. Estas acciones también deben ser acotadas, alcanzables, y sobre todo medibles, porque solo midiendo es que los equipos pueden saber si están o no transitando hacia la mejora, y pueden corregir el rumbo a tiempo, si es necesario.

En los años de experiencia de la Fundación trabajando con equipos directivos en terreno se ha podido evidenciar la relevancia de contar con una teoría de cambio que surja de la comprensión profunda de los problemas y aborde su solución con evidencia y coherencia entre el problema, sus estrategias de solución y acciones. Esto permite a los equipos aumentar la probabilidad de éxito de los esfuerzos de mejora, y dada la comprensión profunda del problema, tener la capacidad de reflexión para poder tomar decisiones profesionales bien informadas, momento a momento. En el diplomado ponemos en práctica este conocimiento, y es por eso que las participantes diseñan su Proyecto de Mejora como una teoría de cambio bien fundamentada y luego transfieren este aprendizaje al diseño de estrategias y acciones en su PME, sustentando así lo aprendido.

**(4) Monitoreo utilizando ciclos PHEA consecutivos.** En el diplomado no solo estamos desarrollando habilidades de liderazgo necesarias para abordar el SAC, sino que también estamos potenciando su uso, y en particular del PME, para que los equipos utilicen el sistema como un real aporte a la mejora de la calidad de sus centros educativos y a los aprendizajes de los niños y niñas. En el PME el monitoreo al resultado de las acciones de mejora es intencionado de manera

anual, lo que es insuficiente, porque se pierde tiempo valioso durante el año para corregir posibles desviaciones. Por eso intencionamos que, una vez que el centro educativo ya cuenta con una teoría de cambio, se pongan en marcha las acciones y se monitoree su avance con alta frecuencia. Para hacerlo promovemos el uso de ciclos PHEA: planear, hacer, estudiar y ajustar. En estos ciclos los centros educativos

- **Planean** la ejecución de la acción. Considerando una predicción de los resultados.
- **Hacen** o realizan la acción, recogiendo datos y documentando los avances.
- **Estudian** los resultados obtenidos, comparándolos con la predicción y obteniendo aprendizajes del proceso. Por ejemplo, aquí pueden preguntarse ¿por qué no se cumplió mi predicción?
- **Ajustan** en base a lo aprendido, y definen qué ajustes se le hará a la acción en un próximo ciclo de prueba. También pueden decidir abandonar la acción.

La invitación es a probar de modo iterativo y en alta frecuencia, para equivocarse rápido, aprender de los errores y enmendar el rumbo a tiempo, sin esperar solo a tener datos de resultado anuales, momento en que ya no es posible realizar correcciones para mejorar los procesos y sus resultados, y, por lo tanto, el efecto que tuvieron en el aprendizaje de los niños y niñas a quienes el centro educativo está sirviendo.

**(5) Toma de decisiones basada en evidencia.** Como ya ha sido expuesto a través de este documento, el uso y análisis de datos para la toma de decisiones profesionales basadas en evidencia es una habilidad fundamental para líderes y educadores de centros educativos que mejoran. Estas son las habilidades que hemos visto más descendidas en los equipos en el pre-test del diplomado,

y en las cuales invertimos en esfuerzos curriculares y de mentoría para lograr su desarrollo en las participantes.

**(6) Trabajo estandarizado e institucionalización de la mejora.** Por último, todo este trabajo permite generar procesos estandarizados, los cuales han sido altamente probados y ajustados, paso a paso, y con la participación de la comunidad educativa. Estos pueden ser utilizados en un alcance mayor dentro del centro educativo (otras aulas, otros niveles) o fuera del centro educativo (otros centros educativos), siendo el punto de partida para procesos similares, no solo desde lo documental, sino también desde contar con una teoría de cambio bien fundamentada, probada y que da resultados.

## Participantes

En las tres versiones del diplomado han participado 73 directoras y educadoras de jardines infantiles JUNJI-VTF. En este contexto la directora suele ser a la vez educadora de aula, por lo que tiene un rol doble. Por eso el diplomado trabaja con duplas en cada centro educativo, compuestas por la directora más una educadora, para que ambas se apoyen en un contexto de alta carga laboral, y para apuntar a sustentar o mantener en el centro educativo las habilidades profesionales desarrolladas e impulsar una cultura de mejora continua gracias a un liderazgo distribuido, al compartir información y datos y a tener un propósito de mejora claro y compartido (Koh, Askell-Williams & Barr, 2023).

También han participado 8 profesionales de los sostenedores, ya sean de Servicios Locales de Educación o Municipios que trabajan asesinando pedagógicamente a los centros educativos JUNJI-VTF. Así apuntamos a sustentar las habilidades de liderazgo para la mejora continua en quienes acompañan a los centros educativos,

consolidando así, una metodología de trabajo común entre ambos.

## Evidencia de los aprendizajes profesionales que se lograron

En los tres años en que se ha impartido el diplomado todas las participantes han desarrollado habilidades de liderazgo para la mejora continua, como lo son habilidades de análisis de causas, diseño de objetivos, indicadores y acciones de mejora, recolección y análisis de datos, liderazgo para potenciar el cambio y de institucionalización de las mejoras.

Estas habilidades son medidas en un pre-test a través de un cuestionario con preguntas abiertas que las participantes responden antes de comenzar el diplomado y en el cual se preguntan tanto conceptos de mejora, como preguntas de aplicación práctica de dicho conocimiento. Luego el mismo cuestionario se aplica como post-test, una vez ha finalizado el diplomado. También realizamos mediciones de proceso, módulo a módulo, algunas formativas y otras sumativas, con las cuales monitoreamos la implementación, los aprendizajes y realizamos ajustes si es necesario.

Lo que hemos encontrado es que las habilidades de diseño de objetivos, uso de herramientas de mejora y de liderazgo para potenciar el cambio son las que más se desarrollan en el diplomado, aumentando en promedio un 62% entre el pre y post-test. Las habilidades de diseño de indicadores, diseño de acciones de mejora, recolección de datos y análisis de datos son las que menos se desarrollan, en promedio lo hacen un 38%. Estas son habilidades que en el pre-test presentan un promedio de 17% de logro, y son difíciles de movilizar dada su naturaleza y dada la formación inicial de las participantes, en la cual estas habilidades no están lo suficientemente presentes.

A través de encuestas de satisfacción, realizadas por el Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE, sabemos que más del 90% de las participantes recomendaría el diplomado a sus colegas y lo encuentran relevante para su quehacer profesional.

Durante el segundo semestre del 2024 indagaremos en la sustentabilidad de lo aprendido, a través de un estudio que conducirá el CIAE en la cohorte 2023.

## Conclusión sobre la importancia del trabajo

Este diplomado es un aporte concreto al desempeño profesional del liderazgo de directoras de centros educativos de educación parvularia, y también en la generación de una cultura de mejora en los centros. No solo aporta en el desarrollo de habilidades fundamentales para el ejercicio de liderazgo, sino que está articulado con el SAC para la mejora de la calidad de los centros educativos, potenciando su uso y resultados en el aprendizaje de niños y niñas del país.

## Referencias

- Bryk, As., Gómez, LM., Grunow, A. & LeMahieu, PG. (2021). *Aprendiendo a Mejorar: seis principios para el mejoramiento continuo en educación*. Fundación Educacional Oportunidad
- Gloria, A., Koh, H., & Askill-Williams, Sh. (2023). Sustaining school improvement initiatives: advice from educational leaders, *School Effectiveness and School Improvement*, 34, 298-330, DOI: 10.1080/09243453.2023.2190130
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, CE., Treviño, E., Barata, MC., Weiland, C., Gomez, CJ., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. & Arbour, MC. (2015) Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Dev Psychol.* 51(3):309-22. doi: 10.1037/a0038785.



## **BUENAS PRÁCTICAS: APRENDIZAJE PROFESIONAL COLABORATIVO SITUADO PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA**

Cynthia Duk Homad\*

El desarrollo profesional docente con foco en la educación inclusiva es una tarea de primera importancia para instalar capacidades en las escuelas que les permitan enfrentar los múltiples desafíos que implica la enseñanza en entornos educativos cada vez más complejos y con alta diversidad de estudiantes. Existe evidencia que una escuela que reconoce y valora la diversidad, como una oportunidad de aprendizaje para todo el estudiantado, requiere que los docentes pongan en acción un conjunto de actitudes y capacidades que les permitan diversificar los procesos de enseñanza aprendizaje y de evaluación, y promover interacciones positivas en un ambiente de colaboración y apoyo mutuo entre estudiantes y profesores (González-Gil *et al.*, 2013; Duk, *et al.*, 2021; Shama & Mullik, 2021).

No obstante, una de las barreras más importantes para avanzar hacia prácticas más inclusivas, es la percepción de los docentes en todos los niveles de enseñanza, que no se sienten suficientemente preparados ni capacitados para responder de manera efectiva a la amplia diversidad de características y necesidades educativas que conforman el aula (García, Herrera y Vanegas, 2018; OECD,

2014; Zárata-Rueda, Díaz-Orozco & Ortiz-Guzmán, 2017). En Chile como en la mayoría de los países latinoamericanos, las políticas de formación continua y desarrollo profesional en materia de educación inclusiva han sido insuficientes y en general no han logrado impactar de manera significativa las actitudes y prácticas habituales de los docentes, fuertemente arraigadas como consecuencia de los modelos de formación inicial recibidos y su posterior consolidación en el desempeño docente. Algunos de los factores que podrían explicarlo dicen relación con los siguientes aspectos (Duk, 2014):

- a. Una débil conexión de los cursos de actualización con las problemáticas específicas de la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en el aula.
- b. Falta de apropiación de enfoques y estrategias pertinentes para el abordaje de la diversidad por parte de los formadores.
- c. La escasa oferta de modalidades de formación con base en la escuela y en las necesidades compartidas de sus equipos docentes y directivos.

\* Universidad Central de Chile



- d. Insuficiente consideración de las concepciones previas y creencias de los profesores respecto de las diferencias y la inclusión educativa.
- e. Una escasa oferta de programas que incluyan acciones de seguimiento que apoyen el desarrollo de nuevas prácticas en el contexto educativo.

A lo anterior, se agrega que la labor docente tiende a darse en forma solitaria sin que muchas veces los docentes cuenten con espacios y tiempos necesarios para desarrollar la enseñanza en forma colaborativa, lo cual limita el buen aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el aprendizaje entre pares, quedando confinado en las aulas el conocimiento y experiencia generada en la cotidianidad de la práctica pedagógica (Ainscow, 2016; Krichesky y Murillo, 2018). En este sentido, la investigación internacional releva la importancia de reconocer y construir a partir de las prácticas existentes que tienen lugar en las aulas y escuelas.

Las tendencias actuales de formación continua entienden el aprender a enseñar en y desde la diversidad, como un proceso de aprendizaje profesional colaborativo y contextualizado que se lleva a cabo en comunidades educativas que se preocupan de crear las condiciones para que los docentes indaguen y reflexionen sobre sus prácticas y desarrollen nuevas comprensiones y formas de enseñanza, que favorezcan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes que integran el aula (Montecinos, 2003; Simón et al., 2018; Vaillant, 2016).

La experiencia de formación continua situada se enmarca en el Diplomado "Inclusión Educativa y Diversidad", diseñado y ejecutado por un equipo de nueve formadores vinculados al Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, en estrecha colaboración con la Dirección y profesionales de

la Corporación de Educación Municipal de Peñalolén (CORMUP).

Esta acción formativa se desarrolló en tres etapas a lo largo de tres años, cubriendo la totalidad de los 15 establecimientos municipales de la comuna. Participaron 120 profesionales (directivos, docentes y asistentes de la educación) y tuvo por objetivo general fortalecer actitudes y disposiciones favorables hacia el cambio y la innovación de las prácticas educativas para la creación de entornos inclusivos donde todos los y las estudiantes se sientan acogidos y valorados, promoviendo su participación y progreso en el aprendizaje. Al término del proceso formativo, se llevó a cabo un estudio cualitativo con el propósito de sistematizar la experiencia y levantar insumos para futuras acciones de desarrollo profesional docente en la línea de la inclusión. Para ello, se aplicó un cuestionario a los participantes y se realizaron entrevistas y focos grupales. Los resultados fueron socializados a través de un seminario *on line*, con la participación de autoridades y actores educativos de la CORMUP.

Más específicamente, este programa buscaba desarrollar competencias que permitieran a los docentes participantes:

1. Comprender el enfoque y los principios que sustentan la educación inclusiva e identificar factores que favorecen o dificultan una respuesta de calidad a la diversidad de estudiantes en el contexto educativo
2. Generar procesos de cambio e innovación orientados al mejoramiento continuo de las condiciones que favorecen la participación y aprendizaje de todos(as) los(as) estudiantes, en un clima de convivencia basado en el reconocimiento y valoración de la diversidad.
3. Diseñar y diversificar la enseñanza, considerando las diversas características y necesidades todos los estudiantes, y de los contextos socioculturales y educativos



donde se desarrollan y aprenden, facilitando su inclusión y progreso en el aprendizaje.

4. Desarrollar capacidades de reflexión y análisis sobre la práctica a través de procesos de investigación-acción colaborativa para dar respuesta a la diversidad del aula, mediante acciones curriculares articuladas entre equipos de docentes con el apoyo de formadores/facilitadores, aplicando la metodología de Estudio de Clases (EC).

El modelo de formación implementado se diseñó e implementó integrando aquellas estrategias de desarrollo profesional que han mostrado ser efectivas para generar cambios en las concepciones y prácticas educativas bajo una orientación inclusiva, a saber:

1. **Formación situada en escuelas de un territorio y contextualizada:** el programa se desarrolló con equipos de tres a seis profesionales de la educación pertenecientes a los 15 establecimientos de la comuna, promoviendo

la colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias intra e inter escuelas, a través de metodologías activo participativas.

2. **Formación teórico-práctica sostenida en el tiempo:** con una duración de 324 horas, el programa se desarrolló a través de Talleres ampliados realizados en dependencias de la CORMUP con una frecuencia semanal, organizados en torno a cuatro módulos de aprendizaje:

- Módulo 1 Inclusión educativa y diversidad;
- Módulo 2 Gestión y diversificación curricular;
- Módulo 3 Evaluación del aprendizaje y la enseñanza;
- Módulo 4 Sistemas y recursos de apoyo al aprendizaje.

3. **Formación que promueve la investigación acción colaborativa y la observación entre pares como recurso de aprendizaje y apoyo mutuo.** Se implementó la metodología de Estudio de Clases como estrategia para enri-



quecer y mejorar la respuesta a la diversidad en el aula. Se realizaron 24 procesos de Estudio de Clases abarcando la totalidad de establecimientos municipales.

- 4. Formación que incluye acciones de acompañamiento para introducir mejoras en las prácticas.** El equipo de formadores desde su rol de facilitador/a realizaron tres visitas a cada uno de los establecimientos con el fin de apoyar los procesos de investigación acción colaborativa para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. El seguimiento en terreno involucró la participación en las distintas fases del proceso: planificación colaborativa, observación en el aula, análisis y retroalimentación de la práctica. Es importante mencionar, que esta experiencia aprovecha los aprendizajes recogidos de una acción formativa previa ejecutada en la Región del Biobío con la participación de siete escuelas públicas del territorio en colaboración con los profesionales del equipo de inclusión de la Secretaría Ministerial Regional.

Teniendo en cuenta las limitaciones de esta presentación, se ha optado por poner énfasis en una de las estrategias formativas utilizadas, la investigación acción colaborativa a través del Estudio de Clases, considerando la alta valoración que los participantes le atribuyeron a esta experiencia de desarrollo docente y por tratarse de un recurso poco utilizado en Chile para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Este proceso comprendió un ciclo tres clases siguiendo los siguientes pasos:

1. Creación de equipos de estudio conformados por uno o dos tríos de docentes de cada escuela participante, cuya primera tarea es planificar colaborativamente una unidad didáctica de tres clases para grupo/curso que escogen.
2. Antes de planificar las clases, dialogan e intercambian impresiones en torno a la diversidad que caracteriza al grupo de estudiantes. ¿Qué deben tener en cuenta para lograr que todos/as se motiven y participen de la clase? ¿Qué necesitan mejorar o fortalecer?



3. Mientras uno de los docentes imparte la clase planificada, los otros dos asumen el rol de observador, prestando particular atención a la participación y aprendizaje de los y las estudiantes.
4. Posteriormente, el trío se reúne, comparten sus observaciones y reflexionan sobre la práctica, introduciendo las mejoras o ajustes que estimen a la planificación para la siguiente clase.
5. El siguiente profesor imparte la clase mejorada y los demás observan. Este proceso se repite asegurando que todos hayan tenido ocasión de experimentar los distintos roles: liderar una clase, observar y retroalimentar.
6. Una vez cumplido este ciclo de mejora, se juntan para reflexionar sobre lo aprendido, las implicancias de la experiencia para la práctica inclusiva y posibles pasos futuros.
7. Finalmente, a modo de evaluación, cada equipo elabora un informe que recoge la valoración de la experiencia y los aprendizajes extraídos de la misma, adjuntando las evidencias recogidas durante el proceso del Estudio de Clase.

Por último, respecto de los resultados de esta acción formativa cabe destacar que uno de los mayores valores que los participantes le atribuyen a esta experiencia, es la oportunidad que les brindó de reflexionar sobre la acción en forma colectiva y abordar las problemáticas asociadas a la práctica pedagógica mediante la indagación colaborativa entre pares con acompañamiento de facilitadores. En este sentido, relevan el aporte del proceso de Estudio de Clases como recurso potente de aprendizaje profesional colaborativo, que entre otros aspectos les permitió ampliar su concepción previa de diversidad, aplicar

estrategias de diversificación curricular, tomar conciencia sobre la importancia de considerar la voz de los estudiantes en las decisiones pedagógicas y trasladar el foco de atención desde la enseñanza al aprendizaje y la participación del alumnado.

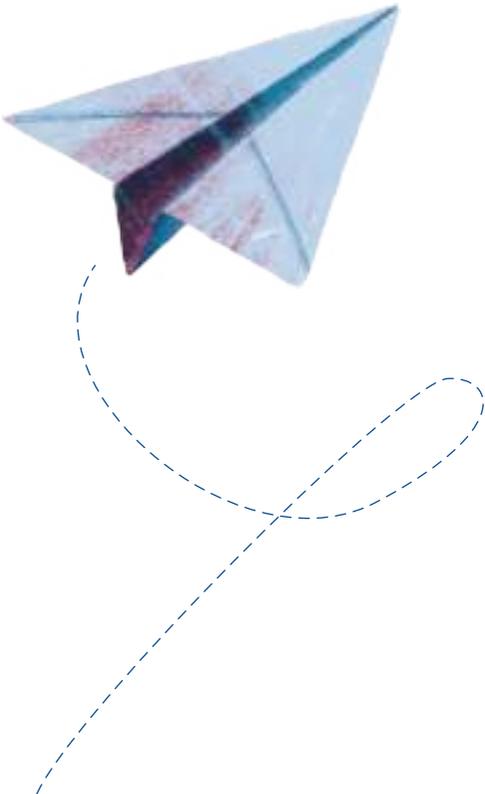
Los resultados resaltan, además, la importancia y necesidad de fortalecer los vínculos entre las IES y el sistema escolar, generando redes de colaboración sostenidas que contribuyan al desarrollo profesional tanto de los formadores/facilitadores como de los docentes en servicio, en base a un enfoque territorial e inclusivo.

A modo de cierre, se exponen algunos testimonios de los participantes que ilustran lo señalado:

- “Aprendimos a trabajar en conjunto, planificando y participando en las clases, es una experiencia enriquecedora”.
- “Tuve cambios para ver a los alumnos con otra mirada y poder manejar la diversidad”.
- “Me ayudó a comprender que ningún estudiante debe quedar fuera de la clase”
- “El apoyo mutuo al “pensar” en conjunto en actividades para los estudiantes, y considerándolos en sus intereses y capacidades y desde ahí proyectar”.
- “Fue un trabajo colaborativo real junto a otros docentes, compartiendo nuevas estrategias para mejorar los procesos en el aula”.
- “Pude visualizar a aquellos niños que están más escondidos y les cuesta la participación en las diferentes actividades”.
- “Poder analizar nuestra práctica pedagógica, reconociendo debilidades y fortalezas, fue potente la estrategia de incorporar la voz de los estudiantes, algo que normalmente no hacemos”.



### III. Trayectorias directivas



 Trayectorias directivas, dirección y liderazgo

 Síntesis seminario temático: Liderazgo directivo para avanzar como comunidades educativas garantes de derechos





### **III. TRAYECTORIAS DIRECTIVAS**

El tercer capítulo aborda el liderazgo directivo para avanzar como comunidades educativas garantes de derechos. Apoyó este Seminario, un importante referente, quien aportó a la reflexión desde su perspectiva y es el autor del texto académico que se presenta en este apartado: Dr. Joaquín Gairín Sallán. En conjunto con el área de Liderazgo Directivo para el Desarrollo Profesional Docente del CPEIP, guiaron la conversación al interior del Seminario.

Luego se presenta una síntesis de lo ocurrido en el Seminario, bajo la tensión de las siguientes preguntas: ¿cómo generar un sistema formativo para docentes directivos (liderazgos) que aporten a la transformación de comunidades educativas como garantes de derechos? y ¿cómo el liderazgo de los equipos directivos logra la transformación educativa, en colaboración con la comunidad educativa y considerando el territorio en que está situado?





## TRAYECTORIAS DIRECTIVAS, DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

Joaquín Gairín Sallán\*

### Introducción

El planteamiento de las trayectorias directivas en el marco de un congreso sobre el desarrollo profesional docente indica, de alguna manera y por parte de los organizadores, una vinculación entre la docencia y la dirección escolar. Aunque no se especifique más de esa relación, ya comporta en sí misma alguna pregunta: ¿qué tienen en común y que diferencia el ejercicio de la dirección y de la docencia?, ¿todos los docentes pueden ser directivos y para ser directivo hay que ser buen docente? Se habla, por otra parte, de trayectorias directivas dando a entender que la actividad directiva puede tener actores y situaciones con diferente nivel de responsabilidad y que se precisa una articulación de su desarrollo profesional. ¿Qué niveles podemos considerar en el desarrollo de la dirección educativa?, y ¿cuáles se pueden identificar con la dirección profesional y con el ejercicio de un liderazgo institucional efectivo?, son también algunas de las cuestiones que nos podemos plantear.

Responder a las preguntas planteadas no puede hacerse de manera directa sin antes entender las relaciones intrínsecas que se dan entre:

- a. Los modelos educativo, organizativo y directivo. Si entendemos que la educación es un instrumento para preservar los valores sociales dominantes y responder a las necesidades socioeconómicas y culturales, interpretados por los responsables de los sistemas educativos, esperamos que los establecimientos educativos y sus directivos ordenen la intervención educativa para conseguir los propósitos y contenidos curriculares que vienen marcados. Pero también podemos entender que, frente a la educación al servicio del Estado, se contempla una educación más contextual que también dé respuestas a las necesidades concretas de la ciudadanía y de los contextos diferen-

\* Catedrático de Pedagogía en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), ha sido director de centros educativos, decano, director de departamento y comisionado para el Clúster de educación y formación en la UAB. Dirige actualmente el Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.es>) y la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org>), habiendo sido promotor del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (<https://feae.eu/>). Sus ámbitos de especialización son: desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, dirección de instituciones educativas, la gestión del conocimiento colectivo (sistemas educativos, administración pública y empresas) y temas relacionados con las comunidades formativas y de aprendizaje

ciados donde se sitúa. En estos casos, tiene sentido hablar de la existencia de proyectos educativos institucionales diferenciados, que exigen de modelos organizativos y directivos más participativos e implicados en los compromisos decididos colectivamente.

- b. El modelo organizativo y de dirección que tenemos 'versus' el que deseamos o buscamos aplicar. Las realidades escolares llevan años existiendo y muchos de ellos bajo un enfoque muy dependiente de la estructura administrativa de los ministerios u otras instancias donde se decide qué hay que enseñar, cómo y cuándo se ha de enseñar y evaluar, quién lo ha de enseñar y en qué momento debe de hacerlo. Pasar de un modelo de esa naturaleza a otro con espacios autónomos para la toma de decisiones contextualizadas en los establecimientos educacionales no es sólo cuestión de cambios en las regulaciones sino y también de cambios conductuales y actitudinales de los actores educativos que intervienen y que no siempre se dan.

Entendemos que el modelo educativo chileno apuesta por una educación al servicio de la ciudadanía y por una estructura del sistema escolar con cierta descentralización en municipios y territorios, donde también se da una cierta autonomía de gestión (sobre todo pedagógica) a los establecimientos educacionales y a sus directivos. Como se señala:

el marco para la buena dirección y el liderazgo escolar surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos del mundo de hoy, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales. (Mineduc, 2016, p. 6)

También, en otros documentos, se menciona la necesidad de generar una mayor sinergia en la estructura institucional, buscando procesos de desarrollo profesional más articulados, con foco en el territorio y basados en el aprendizaje continuo, que han de garantizar una trayectoria de liderazgo de calidad, atractiva y basada en la colaboración.



La preocupación en este contexto con el desarrollo de líderes educativos diversos (miembros de equipos directivos, liderazgos medios y liderazgos intermedios) también es evidente, cuando se reconocen como figuras relevantes en el mejoramiento educativo y la equidad (Mineduc, 2021).

Se ratifica sí la aspiración de superar la etapa de una realidad de los establecimientos educacionales como meras estructuras formales burocráticas, donde se da un alto individualismo del profesorado, por un funcionamiento como comunidades de colaboración profesional con alta vinculación con el entorno y, en último extremo, como comunidades de aprendizaje donde también se consiguen espacios amplios para el desarrollo profesional y de las familias en lo que afecta a la educación de sus hijos. Asimismo, es pensar en el desarrollo de liderazgos directivos que permitan la transformación educativa y garanticen los derechos individuales y colectivos de los estudiantes en la diversidad de comunidades donde se insertan.

No valoramos, en este contexto, las opciones ya adoptadas y la conveniencia o no de su aplicación de manera uniforme en contextos muy diferentes y en establecimientos educacionales con diferente nivel de desarrollo<sup>1</sup> sino tan sólo analizamos las problemáticas y desafíos que las mismas están planteando o pueden darse en el futuro. Y se hace desde una realidad externa al sistema educativo chileno que quizá deba de exigir a los lectores algún ajuste en terminología o contenido a la realidad contextual de Chile.

## 1. Problemáticas sustantivas en torno a la dirección y liderazgo

Las problemáticas de las que hablamos no son exclusivas de una realidad concreta y son bastante generales en los sistemas educativos, lo que

no significa que su nivel de presencia y debate en cada realidad concreta sea el mismo y tenga el mismo significado. Las cuestiones son tanto conceptuales como operativas y requieren de una toma de posición por parte de los gestores de los sistemas educativos.

### Dirección versus liderazgo

Como ya decíamos (Gairín, 2024), la realidad educativa siempre es compleja, por los múltiples elementos y factores que determinan su desarrollo. Corresponde a la dirección, en este contexto, garantizar el funcionamiento correcto de la organización y su máxima adecuación a las demandas de las personas y de la sociedad donde se inserta. Hablamos de las funciones que se asignan a la dirección y de la manera como orienta su ejercicio. La respuesta puede ser diversa, pudiendo identificar diferentes modelos (autocrático, por equipos, asambleario), perfiles (autoritario, democrático, 'dejar hacer') y estilos (técnico, político, pragmático, situacional) de dirección, cuya validez y utilidad tiene mucho que ver con su adecuación al modelo educativo y social en el que se inserta.

La referencia al liderazgo tiene más que ver con las relaciones personales y el reconocimiento que recibe la persona que trata de gestionar los procesos organizativos. La dirección se centra más en las tareas a realizar mientras que el liderazgo se vincula más a la manera como logramos que las personas se involucren en su realización. Su ejercicio puede adoptar también múltiples formatos y calificativos como puedan ser: carismático, transaccional, transformacional, distribuido, humanista, etc.

Atender las tareas a realizar en una organización y a las personas que las han de realizar se puede entender como algo compatible y complementario. En este sentido, dirección y liderazgo pueden considerarse como dos caras de una misma moneda, aunque sus relaciones son complejas si reflexionamos sobre los diferentes modelos

1 Ver las reflexiones sobre el tema que ya se hicieron en Gairín (1997, 2005)



de dirección y la variedad de posibles liderazgos que se pueden dar en una organización educativa. Como decimos (Gairín, 2024), no todas las combinaciones son posibles y las posibles pueden requerir muchas matizaciones: ¿un modelo de dirección autocrático es compatible con un liderazgo distribuido?, ¿es posible un modelo de dirección participativo con enfoques de liderazgo transformacional?, ¿cómo se perfilan los estilos de dirección técnica y pragmática con modelos de liderazgo situacional y transformacional?, entre otras.

En cualquier caso, consideramos que hay límites imprecisos que conviene clarificar<sup>2</sup>. El ejercicio directivo ha de considerar a las personas y no podemos concebir el desarrollo de un liderazgo en abstracto sin la utilidad que para él pueda tener la utilización de la experiencia o de ciertas técnicas de gestión de personas. Lo importante, en todo caso, es que la dirección tenga liderazgo y sea capaz de combinar las exigencias normativas y del sistema con la movilización e implicación de las personas de la organización. Bajo este supuesto y en el marco de este escrito, utilizaremos de manera indistinta los términos de dirección y liderazgo escolar.

### Dirección/liderazgo unipersonal versus dirección/liderazgo distribuido

El problema de fondo de los debates sobre el modelo de dirección a considerar no puede soslayar la consideración de las disfunciones que plantea un modelo de dirección distribuida en toda la organización educativa. Cuando hablamos de un modelo de dirección unipersonal, podemos focalizar claramente las funciones que debe de realizar, las exigencias profesionales que se le

<sup>2</sup> Muchas normativas hacen referencia a la dirección de los establecimientos educacionales y otras muchas orientaciones se centran en el liderazgo educativo sin llegar a clarificar que no hay de liderazgo pedagógico en la dirección y que no hay de funciones directivas en el liderazgo.

piden y aplicar los procesos de valoración que permitan mantener a los directivos más capaces.

Si las funciones directivas están distribuidas en la organización, habremos de pensar para cada uno de los afectados el sistema de selección, formación, promoción y condiciones laborales que les atañen. Los perfiles habituales de los equipos directivos de los establecimientos escolares son los directores, subdirectores, jefes de UTP e inspectores generales y eso supone que, en el caso de tener un sistema directivo bien articulado, habrá que proporcionar formación y regular las condiciones laborales para uno de esos perfiles profesionales y otros cargos intermedios. Pero también habremos de considerar o no la atención a docentes que también desarrollan cargos directivos, como puedan ser los orientadores, encargados de convivencia escolar, coordinadores de ciclo o etapa educativa, jefes de departamento, docentes mentores u otros docentes con cargos técnico-pedagógicos que también coordinan el trabajo docente.

Y, en este punto, y en el caso de querer reforzar las tareas directivas o de liderazgo de tantos profesionales, nos podemos preguntar si ¿tanta especialización y diversificación no afecta al desarrollo y cohesión de las comunidades colaborativas que aspiramos sean los establecimientos educacionales? Por lo menos, caemos en una contradicción, si consideramos que las comunidades colaborativas de práctica profesional es más probable que se den cuantos mayores sean las relaciones horizontales en el marco de la organización (Gairín, 2015).

### Función directiva versus profesión directiva

No entramos en el debate de si los directivos han de ser docentes o no y si la actividad directiva es exclusiva o se ha de compartir con la actividad docente, pues la respuesta depende del modelo



de organización y establecimiento educacional que se desee, con las ventajas e inconvenientes que cada una de las opciones conlleva.

Parte del debate mencionado tiene que ver con la manera como se entienden las actividades directivas. Si las entendemos como una tarea más de los docentes, habrá que incorporar la formación en temas directivos en su formación inicial o considerar itinerarios específicos en la formación permanente que la proporcionen; también el sentido y rentabilidad que tiene dar una formación inicial en temas directivos a todos los docentes cuando las posibilidades de utilizarla son mínimas puesto que los puestos directivos son muchos menos que los docentes.

Si optamos por un modelo de establecimiento educacional que funciona por proyectos de centro y donde todos los profesionales deben de estar implicados en tareas colectivas, tiene sentido que en la formación inicial se planteen cuestiones relacionadas con comprender y actuar en marcos institucionales: conozca la organización y su funcionamiento, el sentido de los proyectos colectivos y su desarrollo, el trabajo colaborativo entre docentes y con la comunidad, etc. La formación específica para la dirección se vincularía, en este contexto, con programas específicos

para los docentes que, con carácter temporal o permanente, asumen responsabilidades directivas, considerando los varios niveles de implicación en tareas directivas que existen en cualquier organización educativa.

Si pensamos que la función directiva tiene una naturaleza muy diferenciada del ejercicio docente que justifica una preparación específica para esa actividad, es lógico ordenar los requisitos previos para la selección y nombramiento de los directivos y el desarrollo de la profesión de directivos y de la carrera profesional que los ha de acompañar. Se ha de plantear el tipo de formación (carrera específica, un máster universitario, etc.) que se exige u otros requisitos relacionados con las características propias de una profesión; asimismo, los límites que se pueden establecer entre funciones organizativas diseminadas en la organización y las propias de los directivos.

### Actividad docente versus actividad directiva

Los centros educativos son organizaciones muy complejas por la variedad de funciones que cumplen y demandas que consideran y por la variedad y amplitud de las poblaciones (estudiantes, familias, profesorado, otros especialistas) que atienden. La magnitud y la complejidad de las tareas a realizar (académicas, administrativas, económicas, de vinculación con el entorno, etc.), especialmente en los establecimientos educacionales de tamaño considerable, justifica la necesidad de dividir el trabajo entre los profesionales que trabajan en ellas. Con la diferenciación en los puestos laborales y la necesaria especialización que conlleva, se pretende aprovechar más las capacidades del equipo de personas con que se cuenta y responder mejor a las demandas existentes.

Surge así la dirección escolar como una instancia diferenciada de la docencia con las funciones propias de la representación institucional y de las



tareas organizativas habituales (planificar, distribuir tareas, coordinar, supervisar y evaluar, entre otras). Y con ella el debate de si los directivos han de ser docentes, qué formación han de tener y qué vinculación se puede establecer entre el ejercicio docente y directivo.

Más allá de los debates sobre la necesidad de la función directiva y quien la ha de ejercer (Antúñez, 2019), lo que está claro a nivel internacional y de Chile es que la función directiva es diferente a la función docente y que su desarrollo y efectividad son claves en la dinamización de los centros y en la consecución de resultados educativos (Mineduc, 2021). López Rupérez (2024: II) habla del impacto de la dirección en el rendimiento escolar partiendo de las evidencias que aportan las aproximaciones cualitativas y cuantitativas que recoge. Y la OCDE (2017) describe la influencia que tienen:

Los directores escolares desempeñan un papel clave en la gestión de la escuela. Pueden moldear el desarrollo profesional de los profesores, definir las metas de la escuela en el plano educativo, asegurar que la práctica de la enseñanza se dirija al logro de las metas, sugerir modificaciones para mejorar la práctica docente y ayudar a resolver los problemas que puedan surgir en la clase o entre profesores. (p. 120)

No es de extrañar, en este contexto que queramos directivos bien formados e implicados en los proyectos educativos de sus instituciones. Es interesante, al respecto, la demanda que se hace en Chile, a partir de las últimas reglamentaciones sobre la creación de la carrera profesional, de la implementación del desarrollo profesional docente directivo.

### Actividad directiva personalizada versus actividad institucionalizada

El ejercicio de la actividad directiva es una opción personal vinculada a unas exigencias de acceso, funciones y condiciones laborales, que hacen

que las personas opten por ella por diversas causas: vocación, mejorar la posición laboral en la organización, compromiso con un determinado proyecto individual o colectivo de carácter pedagógico, presión de grupo, interés personal por cambio de actividad o de lugar de trabajo, etc. o por varias de ellas.

Pero, pocas veces se considera también desde la perspectiva de la apuesta institucional que se hace por una determinada persona cuando se le propone como directivo. La institución que los elige realiza una apuesta por el presente y por el futuro del centro educativo al confiar en las capacidades y proyecto de una persona para dinamizar la institución en una dirección y sentido que se considera pertinente. El directivo marca pautas, dinamiza procesos, cohesiona al grupo, alienta los progresos, evalúa avances y anima mejores resultados educativos, dejando una impronta importante en las posibilidades y progresos de la institución.

En estas circunstancias, la incorporación de directivos a los centros educativos se debe de cuidar en extremo, apoyando los procesos iniciales de su actividad, proporcionando los recursos que precisa la realización de los proyectos colectivos que impulsa o facilitando información sobre aspectos de la realidad del centro y de su historia. Pero tan importante como su socialización inicial es el respaldo constante que se dé a las decisiones justificadas que toma o el aprovechamiento que se pueda hacer de su capital experiencial cuando abandona la institución.

Es frecuente y superable la sensación de soledad que, poco a poco, embarga a los directivos, su posición de intermediarios y equilibristas (intentan mantener el equilibrio en un cable, con una barra de equilibrio con muchas presiones por ambos lados y con un camino a recorrer sin la malla protectora que debería de haber abajo por si se cae) y sus dificultades para organizar una agenda

racional donde los incidentes continuos y los imprevistos tienden a alterarla sustantivamente. También los retrocesos organizativos y de gestión que se producen en un centro educativo cuando un directivo lo abandona por otros proyectos o jubilación, sin haber previsto adecuadamente y gestionado con mucho tiempo la carpeta de traspaso y los intercambios intergeneracionales deseables. Diríamos que, en estos casos, una parte importante de la culpa la tiene el sistema organizativo que no ha establecido protocolos de actuación antes las circunstancias citadas.

Las cuestiones planteadas en los anteriores puntos se vinculan, como ya dijimos, al modelo educativo y de centro que se considera pertinente impulsar. Parece deseable que haya la máxima congruencia y claridad entre el modelo de educación, de establecimiento educacional, de sus sistemas organizativos y de la dirección y tipología de liderazgo de que se dotan. De todas formas, las opciones no son sencillas cuando se consideran las reflexiones anteriores o las que se resumen a continuación.



En una organización que funciona como un proyecto colectivo, los niveles de diferenciación funcional (o de distribución de responsabilidades) entre los colectivos deberían de ser mínimos, pues tan importante es el profesor, como el director o el especialista, debiendo tener las mismas condiciones laborales (incluso salariales) cuando hacen bien su trabajo, pues todos contribuyen de alguna manera al éxito de las finalidades institucionales. Las diferencias se darían, en todo caso, en la tipología de la actividad que realizan y en las condiciones que la acompañan para garantizar un buen ejercicio de la misma.

Tiene sentido, en ese contexto, hablar de una dirección y liderazgo distribuido, aunque los problemas de selección, formación y actuación se complican sobremanera (Gairín, 2024):

- *¿Si todos pueden ejercer funciones diferentes, ¿cómo seleccionamos a los más competentes para las tareas directivas o de liderazgo de grupos? El dilema sigue siendo aquí la selección o la elección.*
- *¿Si asumimos que la tarea directiva es diferente a la docente, cómo los formamos para la misma?, ¿no tiene sentido también formar a todos los que ejercen tareas directivas y no sólo al director/a? El dilema aquí es formación del director/a, del equipo o de todo el cuerpo docente en temas de gestión educativa.*
- *¿Qué rentabilidad se obtiene de la formación especializada para funciones directivas y de la experiencia cuando se promueven modelos de elección y cambian los responsables cada cierto tiempo? En este caso, la cuestión es si tiene sentido poner límite temporal al ejercicio directivo cuando las valoraciones realizadas son siempre positivas.*
- *Si formamos para una profesión directiva, ¿hasta qué punto potenciamos cuerpos especializados en tareas específicas? y ¿hasta qué*

*punto profundizamos en la separación no deseada entre el desarrollo de la enseñanza y la gestión de esta? La cuestión aquí es analizar si es necesaria y posible combinar la superespecialización con un trabajo interprofesionales que debe de dar respuestas unificadas a las problemáticas que constantemente plantea una realidad tan compleja como la educativa.*

- *¿Cómo ligamos y gestionamos la formación a lo largo de la vida de los directivos y cómo la relacionamos con la de los profesores y otros especialistas escolares? Hablamos, en este caso, de los itinerarios docentes y directivos y de los mecanismos que permitan transitar entre ellos.*

Seguramente, y como se dice a menudo, en el equilibrio esta la virtud y quizá hay que profundizar más en mecanismos que combinen la elección y la selección de los directivos y directivos medios, garantizando siempre que tengan la formación adecuada y los mecanismos de seguimiento y control necesarios y adecuados a su actividad.

Lo que está fuera de duda, es el alto consenso internacional sobre la influencia clave de la dirección/liderazgo, con el profesorado, en la mejora de la educación (Gairín, 2020) y de los aprendizajes (Tintoré & Gairín, 2022) y la tendencia a su profesionalización (López, 2024: II). De todas formas, la transición de una dirección 'amateur' a una más profesionalizada no es meramente un cambio administrativo, sino una evolución de mentalidades y estructuras, como ya decía (Fullan, 2001).

## 2. Desafíos y prioridades en la formación de los profesionales de la dirección

Entendemos que los desafíos y prioridades en la formación deben de partir de una clarificación de las alternativas que el apartado anterior planteaba.

De hecho, se reclama un modelo de dirección más concreto y definido que delimite claramente la concepción de la dirección que se considera más pertinente para los establecimientos educativos que existen o se desea transformar, las funciones a realizar y las exigencias que las mismas tienen de unos determinados modelos de liderazgo. El desarrollo del modelo deberá de entrar en los sistemas de formación inicial y permanente, en la elección, condiciones laborales, promoción y abandono del puesto, tratando de superar las disfunciones que se encuentren con la práctica directiva actual.

Comentamos a continuación algunos planteamientos a considerar como tendencias internacionales que se dan en países con alto nivel de desarrollo de sus sistemas educativos. Nos centramos, en este caso, en las problemáticas de la formación sin dejar de insistir en que gran parte de lo que se aborde en ella debe de tener coherencia con los otros aspectos del desarrollo profesional ya mencionados.

### Formar para gestionar la mejora permanente

Los sistemas educativos altamente centralizados buscan la mejora de la educación a partir de las normativas y orientaciones generales que proporcionan, y que suelen basarse en planteamientos generales apoyados en estudios internacionales y en propuestas ideológicas determinadas, donde la función de los directivos está en trasladar a los profesores e instituciones las disposiciones establecidas y garantizar su mejor cumplimiento. El éxito de la intervención estará tanto en lo acertado de las políticas establecidas como en el grado de cumplimiento que se consiga.

La compleja realidad actual, caracterizada por la diversidad de situaciones, la influencia de los contextos concretos y de los usuarios de la educación, y la gran variabilidad de los planteamientos en el transcurso del tiempo, va imponiendo modelos

educativos más descentralizados, currículos más contextualizados e instituciones educativas más autónomas. El reto de los directivos es, en este caso, identificar las disfunciones educativas respecto a las demandas sociales y personales existentes, cohesionar a los usuarios internos y externos en proyectos propios más vinculados al entorno, dinamizar su realización y garantizar la institucionalización de las mejores prácticas.

La actuación de los directivos se orienta en este último planteamiento a tareas de diagnóstico institucional, la identificación de problemáticas y la gestión de su resolución a través de planes de mejora en un marco de relaciones humanas complejo y donde pueden convergen diferentes intereses. Su actividad más que dirigirse al mantenimiento de lo que existe se vincula más a la promoción de los cambios y mejoras permanentes y necesarias para que la actuación de la institución y de sus recursos humanos se orienten a proporcionar en cada momento las mejores respuestas a las cambiantes necesidades del entorno externo y de los usuarios a los que ha de atender.

## Formar directivos como agentes de cambio

La formación de los directivos como promotores de la mejora permanente les identifica como agentes de cambio, en la medida en que promueven y orquestan los cambios necesarios de una organización. Más allá de identificar las necesidades de cambio, sensibilizan sobre el mismo, lo planifican, desarrollan y, en función de los resultados, lo institucionalizan y lo convierten en una mejora (Gairín, 2010). Algunas de las competencias generales que un agente de cambio debe demostrar en la acción, están en consonancia con las ya mencionadas por Pont y Teixidor (2002):

- Comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.
- Actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.
- Conocer y comprender ideologías, contextos, tradiciones, culturas, creencias y valores de las





organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.

- Liderar e influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar un clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Planificar y desarrollar estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

La formación de los directivos como agentes de cambio supone, por tanto, incorporar a su formación perspectivas amplias sobre prospectiva educativa, políticas educativas, diagnóstico institucional, planes de mejora, dinámicas personales en las organizaciones, gestión de conflictos o evaluación de los cambios, entre otras. Se trata de armar y reforzar a los directivos con modelos de pensamiento estratégico y de planificación contingente y por escenarios, de impulsar aspectos de su liderazgo por encima de la mera gestión, de utilizar la evaluación como un instrumento que les proporciona datos para la toma de decisiones fundamentada y de dotarles de estrategias adecuadas para gestionar personas y organizaciones tan complejos como son los establecimientos escolares (Gairín, 2023).

Frente a modelos de formación tradicionales que enfatizan los aspectos legislativos, administrativos y económicos en la formación de directivos, se trata de impulsar también y con carácter prioritario todo lo que se relaciona con los ciclos de mejora institucional, la gestión de personas (incluyendo el tratamiento de la diversidad, la cohesión de grupos, la resolución de conflictos, etc.) o las estrategias para una gestión efectiva de procesos y mejora de resultados. En definitiva, menos gestión administrativista (que, actualmente, se puede conseguir con buenas bases de datos de consulta)

y más centrarse en las dinámicas humanas y en la gestión de procesos organizativos.

## Formación para todos

La formación no sólo debe de abarcar a los directivos y líderes escolares con la máxima responsabilidad institucional, sino que se debe de extender a todos los cuadros directivos que intervienen en la organización, si consideramos que han recibido una formación como docentes, pero no como responsables de aspectos de la gestión institucional. De nada servirá alta formación del director/a de un establecimiento educativo sin que la tengan los cuadros intermedios de la organización y, por tanto, puedan compartir lenguajes comunes y visiones próximas.

La extensión de la formación directiva no significa que haya de ser la misma en contenido, metodología y duración para los que ejercen funciones directivas distintas. La orientación hacia el cambio y la mejora permanente es un componente común pero los contenidos y estrategias de intervención se entienden que han de ser específicos cuando nos dirigimos a los jefes técnicos, los responsables de la gestión administrativa o los coordinadores de ciclos o departamentos didácticos.

## Formación completa

La formación vinculada a las competencias que exige el puesto de trabajo es el planteamiento actual que se considera más adecuado, en la medida en que relaciona los procesos formativos con las necesidades de la práctica directiva y, a través de ella, profundiza en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se centra así en lo específico de la función directiva y ha de considerar aspectos que la literatura identifica como importantes (Gráfico 1) y otros que se vinculan a las prácticas de liderazgo consideradas de éxito (Cuadro 1).

Gráfico 1.

Programa de formación en liderazgo competencial (Villa, 2013)



Cuadro 1.

Prácticas de Liderazgo según Leithwood et al. (2020) (Tintoré & Gairín, 2024)

Qué hacen los líderes educativos del éxito	
Dominios de práctica	Prácticas específicas de liderazgo
Establecer una dirección	• Construir una visión compartida**
	• Identificar objetos específicos, compartidos a corto plazo
	• Crear expectativas altas respecto a los resultados
	• Comunicar la visión y objetivos**
Construir relaciones y desarrollar personas	• Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales de los docentes
	• Dar apoyo individualizado a todos los profesionales
	• Ser modelo de los valores y prácticas del centro educativo
	• Construir relaciones de confianza entre y con los profesionales, estudiantes y familias**
	• Establecer relaciones productivas con las asociaciones de profesorado y con sus representantes
Reestructurar la organización para apoyar las prácticas deseadas	• Crear culturas colaborativas y distribuir el liderazgo**
	• Estructurar la organización para facilitar la colaboración**
	• Construir relaciones productivas con las familias y comunidad próxima**
	• Conectar el centro educativo con su contexto más amplio**
	• Mantener un ambiente seguro y saludable en el centro educativo**
	• Destinar recursos adecuados para llevar a término la visión y objetivos**
Mejorar el programa de enseñanza-aprendizaje	• Dotar de personal el programa instructivo**
	• Dar apoyo a la enseñanza
	• Monitorizar el aprendizaje de los estudiantes y el progreso académico de la escuela**
	• Proteger a los profesionales de distracciones en su trabajo de enseñanza

\*\* Prácticas muy necesarias para mejorar la equidad, según los mismos autores



## Formación inicial y permanente

Ya nadie duda de que el aprendizaje a lo largo de la vida es un planteamiento deseable como respuesta a una realidad en permanente cambio. En coherencia, hablamos de formación a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes de las personas tanto desde el punto de vista profesional como del personal y social. Y hablando de directivos, consideramos tanto su formación inicial como su actualización y formación permanente como un continuo, así como la complementariedad que ha de haber entre los modelos más formales e informales de aprendizaje.

La formación para todos los directivos y directivos medios se considera imprescindible, aunque su duración y contenido cambien como ya hemos mencionado. En cualquier caso, nos parece importante que la **formación inicial**:

- Se dirija a personas que conocen por dentro el sistema educativo y los establecimientos educacionales. Si hablamos de docentes con algunos años de experiencia, podemos pensar en las modalidades de formación que se emplean en la formación de personas adultas, que tratan de conectar los nuevos aprendizajes con sus experiencias previas y que utilizan metodologías recurrentes de formación.
- Es una formación orientada a lo específico de la función a desarrollar, que no puede obviar el proporcionar, como formación inicial, fundamentos para la intervención que se desea promover. Bajo este planteamiento la formación directiva debería de incorporar a las cuestiones generales sobre la dirección y el liderazgo las específicas y propias de la dirección de la etapa educativa (infantil, primaria, secundaria o formación técnica) donde nos situemos, así como las propias del puesto de trabajo (director, jefe técnico, supervisor, coordinador de ciclo, etc.) y de las particularidades de los con-

textos de actuación (entornos rurales/urbanos, centros ordinarios/especial singularidad, etc.).

- Debe de combinar contenidos propios de la dirección como función institucional con contenidos del liderazgo que queremos le acompañen, reforzando la idea de que los cargos directivos actúan con y para las personas y, por ello, deben tener especial receptividad a sus particularidades y a las circunstancias personales y sociales que les afecten.
- Debe de ser sensible al rol de los directivos como impulsores de valores y prioridades sociales y, entre ellos, su implicación en la consecución de establecimientos educativos inclusivos, seguros, sostenibles y saludables. No podemos olvidar, al respecto, su influencia en la promoción de la equidad educativa y la justicia social (Esteban, 2023; Gairín & Tintoré, 2023)
- Considere la conveniencia de superar la formación sólo impartida por otros directivos y supervisores (asumiendo que aportan conocimiento de la realidad y estrategias de intervención) y que incorpore especialistas universitarios y directivos de otro tipo de organizaciones, con la idea de ampliar perspectivas y horizontes.
- Fomente la utilización de metodologías activas, el intercambio de experiencias y pasantías directivas en diferentes instituciones.

Respecto a la actualización y **formación permanente**, cabría considerar:

- La investigación sobre la formación permanente adolece, a diferencia de la situación de la formación inicial, de una base de investigación robusta (Van Jaarsveld *et al.*, 2022) y, a nivel práctico, se considera poco adecuada (Aas & Blom, 2018) y escasa. Por eso, se sigue reivindicando la necesidad de evaluar y analizar las propuestas de formación que, al respecto, se realizan y su impacto en la actuación de los directivos.

- La formación debería de partir de las realidades y problemáticas de los contextos particulares para buscar alternativas a los retos que se plantean y generar conocimiento que sea transferible a otros contextos similares. Sería importante, al respecto, debatir como el ejercicio directivo se enfrenta a cuestiones relacionadas con la eficacia, eficiencia, comprensividad o satisfactoriedad, entre otros, de los programas educativos y como sus decisiones se basan en datos contrastados y no sólo en intuiciones o la mera experiencia.
- Es importante la utilización de metodologías participativas que promuevan la utilización de casos, la investigación-acción, el análisis de diarios, encuentros para debatir temas o lecturas, conversaciones con expertos, visitas a centros educativos, pasantías, entre otros. Es un aprendizaje entre iguales presencial o virtualmente a través de redes de directivos, con el apoyo y asesoramiento externo que se precise como complemento para abordar nuevas realidades.
- Asimismo, debería de insistir en la prioridad de atender y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la efectividad del trabajo de los docentes, y no sólo en temas de la gestión diaria de las problemáticas escolares. De alguna manera trata de reforzar el liderazgo pedagógico y transformacional que exista.

De todas formas, los límites entre formación inicial y permanente quedan, cada vez más, diluidos si consideramos que siempre hay cuestiones nuevas que abordar en el ejercicio directivo y que la formación inicial no siempre parte de un desconocimiento de la realidad directiva. Por eso, tiene sentido hablar de formación continua para el ejercicio profesional donde la formación inicial es más intensa al principio de este. Y, en este contexto y 'continuum', también se pueden situar las transiciones directivas (primeras incorporaciones a la dirección, los cambios de centro o de función o el desarrollo de los relevos) y el apoyo que pueden

proporcionar la utilización de mentores o el asesoramiento puntual.

## Formación actualizada en temáticas y tecnologías

La dinámica educativa, arrastrada en parte por las dinámicas sociales, culturales y económica, interpela a los directivos y líderes escolares y les obliga a conocer y actuar sobre los nuevos y viejos problemas que afectan a la realidad educativa. Actualmente, ningún directivo se siente al margen de las dinámicas e incertidumbres que nos acompañan en este siglo. A las catástrofes naturales que siempre ha habido, se añaden ahora nuevos efectos climáticos, la repercusión de conflictos bélicos o los efectos de pandemias o problemas de salud, que, en un mundo cada vez más global, siempre afectan, de una manera u otra, a la realidad de los centros educativos. Recordamos al respecto, los efectos que tuvo la pandemia en los contextos educativos o como las migraciones y los procesos de democratización están alterando las concepciones sobre lo que es y debe de ser un establecimiento educacional inclusivo.

No puede quedar al margen la apuesta que también se hace por digitalizar los centros educativos y por incorporar las nuevas tecnologías en el aprendizaje y el funcionamiento de estos. Son muchos los países que ya han regulado la exigencia de que estos establecimientos tengan estrategias de digitalización, que contemplen tanto la competencia digital del profesorado como la del alumnado. Los directivos no sólo deben de mejorar sus propias competencias digitales, sino que también les corresponde organizar la necesaria formación del profesorado, promover los planes y estrategias digitales del centro, revisar los sistemas de comunicación social de la institución, mejorar las infraestructuras, garantizar la protección de datos, entre otras cuestiones.

Los directivos han de ser, así, capaces de trabajar en la complejidad e incertidumbre e incorporar las

nuevas herramientas de trabajo que la sociedad actual nos proporciona, introduciendo modelos de gestión adecuados a los nuevos entornos y necesidades.

Pero tan importante como las orientaciones, los contenidos y las metodologías de formación mencionadas, es la creación y mantenimiento de un entorno que dé sentido y utilidad a la misma. Por una parte, es importante vincular los procesos formativos a las necesidades de innovación que tienen las instituciones; por otra, precisamos acompañar la formación de un entorno que proporcione soporte al esfuerzo de los directivos y de sus instituciones.

La creación de redes de directivos, la promoción de jornadas de intercambio de experiencias sobre organización y gestión institucional, la existencia de publicaciones sobre buenas prácticas directivas, el reconocimiento de los líderes, las pasantías de directivos, la promoción de asociaciones que impulsen el encuentro entre directivos u otras fórmulas son útiles para crear un entorno enriquecedor que refuerce el trabajo de los directivos y la formación que recibieron<sup>3</sup>. No podemos olvidar que la accesibilidad actual a los conocimientos ha potenciado la importancia del conocimiento informal y su rol como instrumento tanto para el intercambio de ideas y propuestas como para la creación de nuevo conocimiento.

### 3. Proyección para la política pública de Chile

Las aportaciones de los apartados anteriores nos aproximan a las problemáticas generales que la dirección y el liderazgo plantean en otros

contextos ajenos al chileno, aunque no creamos que difieran mucho. El Seminario temático realizado en el marco del Primer Congreso Internacional de Buenas Prácticas Formativas para el desarrollo profesional docente así lo ratifica y permite realizar algunos comentarios complementarios a los ya presentados.

El contexto sigue siendo la realidad chilena y las importantes iniciativas que se están produciendo a partir de las políticas de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar que se potencia y que trata de aprovechar aprendizajes de la política de fortalecimiento anterior (2014-2018) y de ampliar sus propuestas (Mineduc, 2021).

**Desarrollo profesional de los docentes directivos.** La denominación de docentes directivos establece una especificación que nos permite hablar de dos itinerarios (el de directivos y el de docentes) que tratan de responder a funciones y especificidades distintas. No obstante, habría que clarificar las posibles pasarelas entre ambos itinerarios, si todos los directivos deben de tener o no actividades docentes y si la función directiva se considera una circunstancia puntual o ha de ser una actividad profesional permanente.

**Extensión y significado de los docentes directivos.** Si la denominación de docentes directivos se vincula a los cargos directivos con la máxima responsabilidad institucional podemos considerar el equipo básico (director, jefe UTP e inspector general) y equipos reducidos o ampliados según el tamaño y complejidad de los establecimientos educacional (incorporando o no el subdirector, orientador, coordinador de ciclo, jefe de departamento, etc.).

La cuestión que se plantea es si otros profesores que realizan tareas de organización y coordinación, como puedan ser los responsables de equipos de profesores de ciclo o departamentos de contenido, los responsables de servicios de centro u otros pueden considerarse o no direc-

---

<sup>3</sup> Merece la pena resaltar aquí el desarrollo e importancia que han tenido en Chile los centros para el desarrollo del liderazgo, en línea con lo que sucede en otros países. Refuerzan el impacto positivo que otras iniciativas anteriores como la CNSL en Inglaterra y Gales han aportado a la selección adecuada y la formación continua de los directivos (Bush y Glover,

tivos o simplemente asumir que realizan tareas de coordinación de personas en el contexto de una comunidad de profesionales. En todo caso, se precisa ordenar el conjunto de docentes directivos bajo los criterios de la selección, formación y condiciones de acceso, así como establecer las conexiones que permitan hablar de una carrera directiva progresiva en cuanto a las responsabilidades y requerimientos que se precisan. La Guía sobre Normativa Directiva (Mineduc, 2023) es un comienzo que se deberá de concretar más.

**Lo sustantivo del ejercicio directivo.** El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2016) describe dimensiones de prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que orientan el desarrollo en los directivos de un liderazgo escolar que sea efectivo y válido para diferentes contextos escolares.

De todas formas, la propuesta se habría de profundizar en consideraciones específicas cuando se habla de la dirección por equipos y el liderazgo distribuido, clarificando que aspectos y de qué manera pueden afectar a los diferentes docentes que desarrollan actividades directivas distintas, aunque estén coordinadas con sus colegas. Seguramente, la especificación es importante para los equipos directivos reconocidos y a considerar en algunos aspectos cuando hablamos de coordinadores colaboradores con la dirección del establecimiento educacional. De alguna manera, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar se habría de vincular más al conjunto de perfiles profesionales (equipos directivos, docentes en cargos de liderazgo y sostenedores y profesionales de apoyo a los procesos de mejora escolar) que contempla el documento del Mineduc (2021).

**La dirección y liderazgo orientado por valores.** No podemos obviar que toda actividad profesional de calidad está orientada por principios y valores, que son los que dan coherencia a la selección y realización de las actividades que se realizan. El

sistema educativo chileno especifica en varios momentos la importancia de promover prácticas directivas que sean garantes de los derechos de los estudiantes y respetuosas con la equidad, el género, los derechos humanos y la interculturalidad, atendiendo también a otros planteamientos (respeto al medio ambiente, sostenibilidad) vinculados a la Agenda 2030 adoptado por la Asamblea General de la ONU en 2015.

En este sentido, se erigen los directivos como referentes en la lucha contra la inequidad y promotores de la justicia social (Gairín & Tintoré, 2022), aspectos que deberían de considerarse con mayor presencia en los procesos formativos de los mismos y en las actividades de desarrollo profesional en las que intervienen. Forma también parte de este planteamiento la asunción de responsabilidades profesionales que se han desarrollado para la profesión docente (ética profesional, aprendizaje profesional continuo y compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar (CPEIP, 2021) y que se han de desarrollar como estándares para los docentes directivos.

**Directivos líderes promoviendo la transformación educativa.** No sólo se desea tener directivos líderes bien formados, que actúan con criterio, conocimiento y valores, sino que también se desea que sean proactivos respecto al cambio educativo que se precisa y para el que se les considera imprescindibles. Su actuación como agentes de cambio debe de considerar el territorio donde actúan y la diversidad de usuarios, promoviendo la transformación de las comunidades escolares en comunidades educativas y en contextos formativos al servicio de los estudiantes, pero también del profesorado y familias.

Hacerlo posible implica dotar a los directivos líderes de autonomía de funcionamiento, apoyo para los proyectos singulares, promoción de la participación social en educación y establecer la rendición periódica de cuentas.



**Directivos líderes empoderados.** En la medida en que se sienten ilusionados por los retos de su función, respaldados por la Administración y su comunidad educativa, respetados y valorados por las familias y la sociedad, consultados sobre temas educativos y apoyados en su trabajo, mejorarán su autoestima y seguridad al mismo tiempo que se animarán y animarán a todos en los nuevos proyectos que precisa la mejora educativa. La clarificación de aspectos de la función directiva, el respeto público de las opiniones de los directivos, el acceso prioritario de los mismos a gestiones de los centros con la Administración Educativa u otras actuaciones, se situarían en el planteamiento señalado.

**Directivos líderes comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes.** No olvidamos que el foco principal y que justifica la existencia de centros educativos es la formación integral de sus estudiantes, proporcionando una educación completa y desarrollando actitudes de compromiso personal y social con el entorno donde se sitúan.

Los directivos son los que deben de guiar, dirigir y gestionar de una manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, en este contexto, se preocupan por asegurar la calidad del desarrollo curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de todos los estudiantes. Hablamos por tanto del liderazgo pedagógico que deben de tener y aplicar los directivos a nivel del centro educativo y, por extensión, todo el profesorado. La cuestión última es hacer conscientes a todos los implicados de la prioridad mencionada y dar los recursos (normativos, formativos o de otro tipo) a los mismos. No podemos olvidar que el cambio efectivo se vincula a cuatro aspectos: querer, saber, poder e incentivos para animar y mantener las nuevas conductas que se han mejorado; tampoco que el liderazgo pedagógico también incluye la preocupación por el desarrollo profesional docente a partir de las evaluaciones que se realizan, como bien expresan Jiménez y Parraguez (2024) para el contexto latinoamericano.

Las consideraciones anteriores y la forma como se resuelvan deben tener una consecuencia directa en el desarrollo profesional de los directivos y afectar a los aspectos de selección, formación, promoción, relevo y transiciones directivas. Las opciones y, por tanto, las decisiones adoptadas, permitirán concretar más el modelo directivo chileno, cuya utilidad y validez deberá contrastarse con los impactos que tenga en los contextos educativos.

Las trayectorias directivas para desarrollar deben partir de un marco común para todos los directivos, supliendo o complementando la formación general que sobre el conocimiento de los centros educativos como organizaciones y su funcionamiento como comunidad educativa y formativa se haya podido proporcionar en la formación inicial como docente. En todo caso, incorporará referentes sobre la organización y gestión de los centros educativos, la naturaleza del trabajo directivo y su implicación en la transformación educativa.

La formación más específica en función del cargo, cuando quieren postular, preferentemente, o cuando acceden, deberá tener en cuenta las competencias directivas específicas que han de desarrollar en su puesto de trabajo y su materialización en territorios y contextos educativos concretos (que deberían de participar, con el profesorado, en su proceso de selección y de valoración del desempeño). Y no sólo hablamos de formación específica para docentes directivos y cargos directivos intermedios sino y también de la creación y desarrollo de itinerarios profesionales que hagan visible lo que podría ser la carrera profesional de los mismos.

Tampoco podemos olvidar, por último, la utilidad que pueden tener las múltiples aportaciones realizadas desde el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE) o de otras instituciones similares (CPEIP, CILED, Clíder...), desde iniciativas privadas y centros universitarios (Fundación Chile, CIAE...) y estudiosos que profundizan sobre el quehacer directivo (Weinstein y otros,

2017, Weinstein, 2018, CEDLE, 2018) y sobre las prácticas que realizan (Quiroga, 2014; Chávez, 2023; Aravena, 2023; CILED, 2024), entre otros. Bien podemos decir que hay en Chile un desarrollo importante de estudios, reflexiones y herramientas que ayudan a los docentes líderes a mejorar como profesionales y a mejorar el entorno en el que actúan, al mismo tiempo que aportan conocimiento sobre la realidad existente y posibles alternativas de mejora.

## Referencias

- Aas, M. y Blom, T. (2018). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44, 62 - 75.
- Antúnez, S. (2019). *La dirección escolar*. Máster en Dirección de centros para la innovación educativa. UAB-CRIEDO,
- Aravena, F. (2023). Cuatro actividades para evaluar formativamente el Desarrollo Profesional Docente (DPD). *Práctica de Liderazgo*. [www.lidereseducativos.cl](http://www.lidereseducativos.cl)
- Bush, T., y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- CEDLE (2018). *Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores noveles*. Ediciones Diego Portales, 2ª edición.
- Chávez, S. (2023). *Levantando las voces de estudiantes en torno a la discriminación en establecimientos educativos: Una conversación necesaria*. Colección Líderes educativos: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/levantando-las-voce-de-estudiantes-en-torno-a-ladiscriminacion-en-establecimientos-educativos-una-conversacion-necesaria>
- CILED (2024). *Videos 'Craks TP'*. [https://ciled.udd.cl/recursos\\_ciled/libro-cracks-tp/](https://ciled.udd.cl/recursos_ciled/libro-cracks-tp/)
- CPEIP (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Esteban, M. (2023). *Liderar una educación integral, sostenible e inclusiva. Fundamento teórico y prácticas LEI*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gairín, J. (1997). Modelos organizativos-modelos directivos. Garagorri, X. y Municio, P. (Coord.). *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Escuela española-Forum Europeo de Administradores de la Educación, 290-308.
- Gairín, J. (2005) (Coord.). *La descentralización educativa. ¿Una solución y un problema?* Cisspraxis-Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2010). Los directivos como agentes de cambio en las organizaciones educativas. Actas del Congreso FIDE 2010. Necesidades y propuestas para la Dirección Escolar en el Contexto Nacional Actual, 1;, 7-38.
- Gairín, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 228-256.

- Gairín, J. (2023). Educar y gestionar la educación en la complejidad e incertidumbre. *XVII Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE): "La educación patrimonio mundial. La educación en tiempos de transformación digital, sostenible, inclusiva y justa"*. Alcalá de Henares, 15-17 de noviembre. Conferencia inaugural policopiada.
- Gairín, J. (2024). Dirección y liderazgo, ¿dos caras de una misma moneda? Gairín, J. (Coord.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea.
- Gairín, J. y Tintoré, M. (2022). Educational leaders as promoters of social justice in spanish schools. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 8, 113-131.
- Jiménez Vivas, A. y Parraguez Núñez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre Educación*, 47, <https://doi.org/10.15581/004.47.005>.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- López, F. (2024). La función directiva en el contexto nacional e internacional. Gairín, J. (Coord.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Madrid: Narcea.
- Mineduc, Ministerio de Educación. (2016). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. CPEIP, 2ª edición.
- Mineduc, Ministerio de Educación. (2021). *Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar*. CPEIP.
- Mineduc, Ministerio de Educación. (2023). *Guía sobre normativa vigente para equipos directivos de establecimientos educacionales*. CPEIP.
- OCDE (2017). *PISA 2015. Assessment and analytical framework. Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving. Revised edition*. OECD Publishing.
- Pont, E. y Teixidor, M. (2002). El cambio planificado para la activación del rol autónomo. Teixidor (Ed.). *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Quiroga, M. (2014). *Crónicas de directores. Cambio y liderazgo desde la zona de incomodidad*. Magister en Liderazgo y gestión de organizaciones escolares.
- Tintoré, M. y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24.
- Tintoré, M. y Gairín, J. (2024). Evolución del liderazgo en el contexto nacional e internacional. Gairín, J. (Coord.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Madrid: Narcea, capítulo 3.
- Van Jaarsveld, L, Wolhuter, CC y Van der Vyver, CP (eds.) (2022), *Education Leadership: Scoping, perspectives and future trajectory*. AOSIS Books, Cape Town.
- Villa, A. (2013). *Liderazgo competencial*. Bilbao: Fundación Horrêum Fundazioa. Ediciones Mensajero.
- Weinstein, J. (2018) (Coord.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Ediciones Diego Portales, 2ª edición.
- Weinstein, J. y otros (2017) (Coord.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Diego Portales, 2ª edición.



## SÍNTESIS SEMINARIO TEMÁTICO: **LIDERAZGO DIRECTIVO PARA AVANZAR COMO COMUNIDADES EDUCATIVAS GARANTES DE DERECHOS**

El contexto de los últimos 20 años, Chile ha incorporado la dimensión del liderazgo educativo como un factor relevante en la mejora escolar y para esto ha puesto en marcha una diversidad de políticas públicas, normativas y ha priorizado acciones formativas tanto en los directores nóveles, como los que están en ejercicio.

Desde la promulgación de la Ley 20.903 y la creación de carrera docente, que potencia el desarrollo profesional, se genera una demanda importante por implementar el desarrollo profesional docente directivo, generando documentación relevante como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Sin embargo, persiste la necesidad de generar mayor sinergia en la estructura institucional; es decir, que los procesos de desarrollo profesional se encuentren articulados, con foco en el territorio, basados en el aprendizaje continuo que garanticen una trayectoria de liderazgo de calidad, atractiva y basada en la colaboración. El expositor es el catedrático Dr. Joaquín Gairín Sallán, con una participación de 50 personas aproximadamente. El objetivo es promover prácticas directivas que permitan la transformación educativa y garanticen los derechos de niñas, niños y juventudes en la diversidad de comunidades.

### Síntesis:

La construcción de una trayectoria para profesionales que ejercen la función directiva, alineada con la existente para la docencia de aula (Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley 20.903) fue tratada en el Congreso Internacional no directamente, pero sí con pertinentes señalamientos, que iluminan el contenido de la trayectoria o carrera directiva y dilemas que enfrenta. Un aspecto tratado por el experto internacional dice relación con el liderazgo transformador, que implica que los directivos asuman roles activos como agentes de cambio en el ámbito organizacional, haciendo que la estructura y procesos que lideran se oriente a la excelencia educativa, es decir, mejores resultados académicos y formativos. Por ende, cambios transformacionales clave son los que se relacionan con desarrollo curricular y profesional de los maestros.

En cuanto lo primero, importa asegurar que el contenido de los programas oficiales haga sentido entre los estudiantes, lo que insta a liderar una formación continua centrada en una lectura crítica del currículo para adaptarla a las necesidades de los estudiantes y dinámica social cambiante en

que actúan. Por otra parte, los directivos deben fortalecer la relación escuela-comunidad intensificando el vínculo con las familias y otros actores del entorno en el proceso educativo. En este sentido se valoran conocimientos, habilidades y disposiciones que permitan a los líderes educativos, por ejemplo, forjar alianzas con los padres, instituciones locales, empresas, organizaciones sin fines de lucro, que apoyen mejorar el funcionamiento y rendimiento del establecimiento educacional.

La convergencia de desarrollos internos y apoyos externos puede derivar en la implementación de nuevos modelos de gestión, cambios en la distribución de recursos y la promoción de una cultura escolar positiva y orientada al éxito. En cuanto a los resultados, uno principal es favorecer la formación y ejercicio de la ciudadanía democrática, asentada en la reflexividad crítica y el compromiso y responsabilidad para con la comunidad. Esto sugiere un liderazgo que asume y promueve valores democráticos, el respeto a los derechos humanos, la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Consistente con predicado democrático, la gestión directiva debe propiciar que el liderazgo pedagógico que le compete se distribuya, a fin de que diversos actores participen en la concreción de las metas de aprendizaje que las comunidades y el currículo priorizan, por caso, las que comprometen la formación ciudadana.

En síntesis, el liderazgo que nuestros jardines, escuelas y liceos demandan, se caracteriza por empujar transformaciones que decanten en mayor inclusión y resultados académicos y formativos (cívicos) de más alto vuelo.

El liderazgo que se precisa, entonces, es un liderazgo pedagógico, que para desplegarse requiere convocar y movilizar a diversos actores (por ejemplo, docentes que en su medio gozan de merecido reconocimiento) para que asuman tareas tales como apoyar la contextualización curricular y que esta informe la mejora continua del personal docente, a fin de que el contenido

curricular devenga en experiencias de aprendizaje significativas, que modelen la experiencia futura de NNA, de tal manera que estos, en el ejercicio de su ciudadanía, sean agentes que contribuyan al progreso de la comunidad y defensa de la dignidad humana.

Lo expuesto toca lo que Gairín llama "liderazgo humanista", centrado en las personas y una atenta y respetuosa lectura de los contextos en que se desenvuelven las organizaciones educativas, para trazar desde allí los planes y acciones mejora transformacional, llevados a cabo con participación de la comunidad y sentido pedagógico que mira el bien de las personas y comunidad, presente y futuro.

## Comentarios de cierre

¿De qué manera las ideas expuestas nutren la definición de una carrera o trayectoria profesional directiva?

Se colige que la trayectoria que se diseñe debe potenciar capacidades de gestión y administración aplicadas a la contextualización del currículo y a un desarrollo profesional de los equipos docentes a cargo que, enmarcada en dicha contextualización, lleve a los estudiantes a comprender la realidad vivida y lograr aprendizajes que se proyecten más allá de la experiencia escolar y que sirvan para afirmar la personalidad y el vínculo de los individuos con su comunidad.

Tal perspectiva alinea las conclusiones del Congreso internacional organizado por CPEIP con el Congreso Pedagógico y Curricular, convocado por el Mineduc el 2023.

Ambas instancias proyectan el desarrollo de una docencia de aula y directiva afirmadas en capacidades para gestionar el currículo, a fin de que haga sentido en los estudiantes.

De esta manera, el desafío para los diseñadores de la carrera directiva es potenciar un liderazgo pedagógico que integre el desafío de contextualización

curricular al desarrollo profesional docente por el cual deben “velar” (como establece la Ley 20.903). Aquí anclan trascendentes desafíos formativos y procesos de acompañamiento que la carrera directiva debe diseñar y plasmar en una trayectoria marcada por etapas secuenciadas y progresivas.

Otro desafío es que el liderazgo pedagógico que vela por el desarrollo profesional de los equipos docentes a cargo, priorizando la contextualización curricular, requiere movilizar al equipo directivo del establecimiento y promover que surjan nuevos liderazgos, por ejemplo, docentes de aula sin cargos de responsabilidad directiva pero que gozan de autoridad entre sus colegas, a fin de que participen en procesos de mejora profesional como mentores o líderes de comunidades de aprendizaje profesional que avala el Proceso de

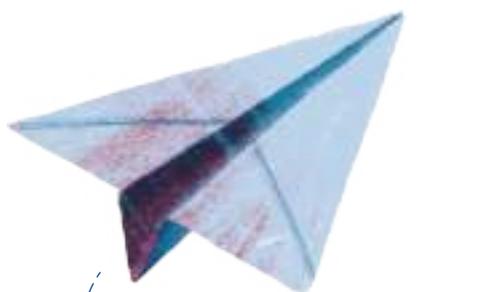
Acompañamiento Profesional Local instruido por la Ley 20.903 y cuya ejecución es resorte de los directivos.

Entonces, el liderazgo distribuido es también un tópico de la formación y acompañamiento que la carrera directiva debe considerar.

Queda por ver cómo los apoyos que la carrera directiva disponga en pro de un liderazgo que gestiona y transforma, centrado en lo pedagógico y que distribuye esta responsabilidad (sin diluirla); se manifiestan en prácticas concretas y evidencia que lo haga merecedor de justos reconocimientos (simbólicos y materiales) que estimulen progresar. ¿A través de que medios “avalar” un liderazgo que despliegue las desafiantes características descritas?



## IV. Evaluación integral para el desarrollo profesional



La Evaluación docente en Chile, entre el pragmatismo y la utopía



Síntesis seminario temático: Evaluación docente para el desarrollo de buenas prácticas formativas





## **IV. EVALUACIÓN INTEGRAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL**

El cuarto capítulo aborda la Evaluación Docente para el desarrollo de buenas prácticas formativas. Apoyó en este seminario, un importante referente, quien aportó desde su perspectiva sobre el tema que se presenta en este apartado: Dr. F. Javier Murillo. Él, en conjunto con el área de Evaluación Integral de la Docencia del CPEIP, guiaron la conversación al interior del seminario.

Luego se presenta una síntesis de lo reflexionado y discutido en el seminario en torno a las preguntas planteadas: ¿cómo generar un sistema de evaluación como instancia formativa que permita fortalecer aprendizajes profesionales?, y ¿de qué forma los insumos entregados por la evaluación docente aportan a la reflexión, al desarrollo profesional, a la definición de acciones mejoramiento y al acompañamiento docente?





## LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE, ENTRE EL PRAGMATISMO Y LA UTOPIÍA

F. Javier Murillo Torrecilla\*

### Introducción

Es posible afirmar sin temor a equivocarse que la calidad del profesorado determina la calidad de la enseñanza y, con ello, de la educación. Efectivamente, contar con docentes bien formados y motivados es un requisito *sine qua non* para cualquier sistema educativo que busque cumplir su función formativa. En esa lógica, los países de América Latina, y una buena parte de los países del mundo, han organizado diferentes sistemas de evaluación del desempeño docente que contribuya a ello (Roman & Murillo, 2008).

Si hay un país de América Latina con una larga experiencia en la evaluación del desempeño docente internacionalmente valorada, ese es Chile. Su sistema de evaluación del desempeño profesional docente tiene ya más de dos décadas de existencia y se ha convertido en un referente para la comunidad internacional. De tal forma que muchos de los sistemas implantados en estos

años en diferentes países de la región han sido inspirados por el modelo chileno (Murillo, 2006).

Pero no hay que olvidar que el peor pecado en educación es la autocomplacencia. Ser un modelo asentado, reconocido y valorado, e inspirador para otros sistemas educativos no debe hacer que se piense que no se puede hacer mejor. Se puede y se debe.

En este sencillo escrito se plantean dos elementos, complementarios entre sí: la realidad y el sueño. De un lado una breve revisión del sistema de evaluación chileno, con un análisis de los desafíos más importantes a los que se enfrenta y, de otro, una reflexión más más soñadora, más utópica, sobre hacia dónde podrían caminar las propuestas de evaluación del desempeño docente para que contribuyan a generar sistemas educativos socialmente justos.

\* Director del Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y Director de la Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social. Profesor Titular de Universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación en la UAM, y Coordinador General de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Director de "REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación" y de la "Revista Internacional de Educación para la Justicia Social". Ha sido Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Unesco.

## Parte Primera: Evaluación docente en Chile: situación y desafíos actuales

La propuesta de evaluación docente de Chile, como se ha señalado, ha sido tradicionalmente muy valorada por otros países como un modelo a seguir. En esencia, cuatro elementos son los más destacados internacionalmente:

1. La existencia de un sólido y consensuado referente teórico, el Marco para la Buena Enseñanza<sup>1</sup>, a partir del cual se desarrolla la evaluación.
2. El uso de varios instrumentos de obtención de información.
3. La conexión entre la evaluación del desempeño docente y la carrera profesional.
4. El consenso logrado en los inicios con el cuerpo docente tanto para el desarrollo de la evaluación como para la elaboración del Marco para la Buena enseñanza antes comentado.

Pero todo eso es historia. En estos momentos, Chile se encuentra inmerso en una nueva propuesta de su modelo de evaluación docente<sup>2</sup>. Una propuesta que supone una evolución de la anterior situación, con la que se busca superar algunas dificultades y avanzar hacia una evaluación adaptada a los nuevos tiempos. En este apartado se analiza sucintamente la situación actual de la evaluación del desempeño docente en Chile para contextualizar el estudio de los desafíos que tiene la nueva propuesta.

Desde que, en 1996, el estatuto de los profesionales de la educación regulara un sistema de

evaluación del desempeño docente ligado a la carrera profesional y hasta la actualidad, el sistema de evaluación ha sufrido una buena cantidad de modificaciones<sup>3</sup>. La última, y la que más interesa para este capítulo, es la generada en 2003 a través de la Ley 21.625 por la que se establece un Sistema Único de Evaluación Docente, uno de cuyas principales fortalezas es eliminar la evaluación docente que rendían sólo los y las docentes de establecimientos municipales y SLEP (que se encontraba establecida en el derogado artículo 70 del Estatuto Docente), y consolida al Sistema de Reconocimiento como el único Sistema de Evaluación de la Docencia.

### Situación de la evaluación docente en Chile

Con esos cambios la evaluación docente considera solo dos instrumentos: el Portafolio de Competencias Pedagógicas y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP). De esta forma dejan de utilizarse la Autoevaluación, la Evaluación por Par y el Informe de Referencia de Terceros. El *Portafolio de Competencias Pedagógicas* –o más directamente Portafolio–, en primer lugar, evalúa distintos aspectos de su práctica pedagógica a partir de su evidencia directa<sup>4</sup>. Está compuesto de tres módulos:

---

3 Algunas de las leyes y decretos más importantes que he regulado la evaluación de sistema de evaluación docente en estos años son:

- La Ley 19.961, sobre Evaluación Docente, promulgada el 9 de agosto de 2004.
- El Decreto 192 por el que se aprueba Reglamento sobre Evaluación Docente del 30 de agosto de 2004 publicado en Diario Oficial el 11 de junio de 2005.
- La Ley 19.997, de 15 de enero de 2005, que modifica la Ley 19.961.
- La Ley 20.158, de 27 de diciembre de 2006, con algunas modificaciones de la Asignación Variable por Desempeño Individual y establece eximición de la evaluación.
- La Ley 20.501, 8 de febrero de 2011, sobre Calidad y Equidad de la Educación.

4 Los manuales completos del Portafolio se encuentran en el siguiente enlace: <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/manuales-de-instrumentos/>

---

1 Destaca la actualización del marco llevada a cabo en el 2021 y publicada con el título *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza* (CPEIP, 2021).

2 Hablamos del modelo surgido de la Ley 21.625 por la que se establece un sistema único de evaluación docente, publicada el 24 de octubre de 2023. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1197193>

- El módulo 1 está conformado por tres tareas, diferenciadas de acuerdo al nivel o modalidad de trabajo. En ellas el docente o educador, debe presentar muestras del desempeño, tales como diseño o planificación de la enseñanza, evaluación y/o monitoreo, análisis y reflexión pedagógica.
- En el módulo 2 cada docente o educador debe elaborar: la grabación de una clase y una ficha descriptiva de dicha clase.
- En el módulo 3, cada docente o educador debe dar cuenta de una experiencia de trabajo colaborativo.

Además, y esto es especialmente interesante, el director o directora del centro elabora un reporte con tres objetivos: a) verificar la veracidad del trabajo colaborativo entregado por docentes en el módulo 3, b) evaluar la pertinencia de las instancias de desarrollo profesional en las que participaron los docentes y c) evaluar otras responsabilidades profesionales de los y las docentes más allá de la responsabilidad en el aula.

Interesa especialmente la retroalimentación que se entrega a cada docente por la evaluación del instrumento Portafolio. Esta se realiza a través del Informe de Evaluación del Portafolio, que corresponde al resultado del contraste de su evidencia con una rúbrica específica, para cada nivel o modalidad de enseñanza. La misma informa sobre los elementos logrados y los que quedan por desarrollar considerando el desempeño esperado. Su función, por tanto, es aportar una información relevante a cada docente para que pueda mejorar su propia práctica. Resulta extremadamente útil que cada rúbrica utilizada para la evaluación se encuentra publicada con anterioridad al inicio del proceso<sup>5</sup>, reforzando, de esta manera, su transparencia.



Esta información sobre los resultados no sólo se devuelve de forma individual al propio docente, también se elabora un informe sobre el conjunto de docentes de cada establecimiento para el sostenedor y para el equipo directivo del establecimiento con el fin de alimentar un diálogo con los profesionales del centro. Con ello la idea es que los resultados posibiliten también la mejora del centro entendida como un todo. También, sirve para alimentar un Informe Nacional que aporte información a la sociedad sobre el desempeño de los docentes<sup>6</sup>.

5 <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/rubricas/>

6 Una muestra de los informes, su uso y su interpretación, se encuentra en este enlace: <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/tipos-de-informes-de-resultados/>

La *Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP)*, por su parte, es una prueba de conocimientos de carácter objetivo. Con ella se evalúan conocimientos específicos, de acuerdo con las Bases Curriculares y los conocimientos pedagógicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de una determinada disciplina<sup>7</sup> siguiendo los Estándares de Desempeño Docente elaborados en base a los dominios del Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Esta prueba es de respuesta escrita y está conformada por 60 preguntas de elección múltiple divididas en el dominio a evaluar y, dentro de él, con preguntas de baja, alta y media complejidad.<sup>8</sup>

La retroalimentación de la ECEP es escrita e incluye información del puntaje final del instrumento y una detallada información sobre el porcentaje de logro por dominio y subdominios evaluados. También se aporta una información de carácter normativo: el porcentaje de logro por dominio respecto de sus pares evaluados con el mismo instrumento.

La evaluación docente en Chile, desde sus orígenes, tiene una doble finalidad: aportar elementos que contribuya a una reflexión informada a los docentes que le ayuden a hacer mejor su trabajo (evaluación formativa), y generar insumos para la carrera docente (evaluación sumativa). Efectivamente, este modelo de evaluación, junto con la experiencia docente, aporta información para el avance en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente incentivando la formación continua para los y las docentes de mejores desempeños y aporta datos para poder acompañar y aportar formación específica a docentes de desempeños más bajos que no hayan avanzado en su proceso de reconocimiento profesional. De esta forma, combina una

información para la autorreflexión con repercusiones “duras” sobre la carrera del docente.

## Desafíos del sistema de evaluación docente

A pesar de la indiscutible calidad del sistema de evaluación del desempeño docente en Chile, y las indudables ventajas que la nueva propuesta tiene, no está exento de desafíos que no pueden ser obviados (Murillo, 2016). Entre ellos, pueden ser destacados los siguientes.

### Una evaluación de los docentes, para ellos y con ellos

Uno de los elementos que han caracterizado a Chile desde la puesta en marcha del su sistema de evaluación, hace ya 20 años, es el acuerdo alcanzado, tras una larga negociación entre el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación de Municipios (por entonces los empleadores de la educación pública)<sup>9</sup>. Esta negociación fue ratificada por una consulta nacional a docentes en 2003, resultado de la cual más del 60% apoyaron la evaluación. Este hecho, que representa uno de los hitos más importantes de la evaluación de los docentes en Chile, la dotó de una legitimidad social que facilitó su implantación (Ávalos & Assaél, 2006).

Cierto es que, en estos 20 años transcurridos, la relación con el Colegio de Profesores ha sufrido muchas etapas y diferentes estudios (Catalán & González, 2009; Gajardo *et al.*, 2020; Gajardo & González, 2023), realizados dan muestra de un cierto descontento con el sistema de evaluación. Pero ha de quedar claro que uno de los desafíos más importantes para que esta evaluación sirva de verdad para la mejora de la educación es que sea ampliamente aceptada por los y las docentes y por toda la sociedad.

7 El temario de las disciplinas dentro de los ocho niveles educativos se pueden descargar en este enlace: [https://www.evaluacionconocimientos.cl/f\\_temarios](https://www.evaluacionconocimientos.cl/f_temarios)

8 Más información en <https://www.evaluacionconocimientos.cl/>

9 Para más detalles de la negociación, ver Bonifaz (2011).

Desde nuestro particular punto de vista, la extensa información proporcionada por el Ministerio de Educación y por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en un esfuerzo de transparencia, contribuyen de forma importante a lograr ese consenso. Pero todos los esfuerzos serán pocos. Y, no se olvide: "las evaluaciones impuestas no sirven de nada".

### Combinar una evaluación sumativa con una evaluación formativa

Como se ha señalado, un desafío en el modelo de evaluación docente chileno es la intención explícita de combinar una evaluación sumativa, con consecuencia "duras" en la vida de los y las docentes, con una evaluación formativa, que aporte información útil para mejorar su desempeño global y, con ello, la calidad de la educación.

Con ello nos encontramos con una paradoja de muy difícil solución. Así, la evaluación sumativa, por las repercusiones sobre la carrera profesional del profesorado, se exige que sea válida, fiable,

objetiva; pero también transparente, cuantitativa, igualitaria. La evaluación formativa, por su parte, debe ser ante todo creíble y útil para el docente en la medida que le dé informaciones prácticas que contribuyan a la mejora de su práctica. Ello lleva inexorablemente a pensar en una evaluación equitativa (no igualitaria), cualitativa, subjetiva, adaptada, sensible a las diferencias, con múltiples fuentes de información, y con una amplia variedad de instrumentos, incluida la auto-valoración. No en vano, el objetivo de la evaluación ha de ser generar una reflexión personal del docente que le lleve a replantearse algunos de sus hábitos de enseñanza.

Así expresado, se podría pensar que no es posible una evaluación sumativa y formativa de forma simultánea. Y quizá sea así, pero lo que seguro que no es posible es plantear evaluaciones independientes. No tiene sentido desarrollar dos evaluaciones, una para la mejora y otra para el desarrollo profesional, una información para la autorreflexión y otra con consecuencias duras. Tampoco es





posible eliminar una de ellas, porque las dos son necesarias.

La única respuesta es combinar las ventajas de ambas: que sea objetiva, pero que sea creíble y útil, que se refleje en puntuaciones, pero que esté acompañada de ricas explicaciones cualitativas. En definitiva, que sea una evaluación justa que transite entre la igualdad y la equidad, entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

## Valorar la colaboración y el trabajo en equipo

Un elemento más que puede considerarse como un desafío de los sistemas de evaluación docente es romper esa dicotomía que se da entre la exigencia de un trabajo entre docentes cada día más colaboradores y evaluaciones individuales. Si es prioritario la colaboración entre todos los miembros de la comunidad: docentes con docentes, con directivos, con los estudiantes, con las familias y con la comunidad, la evaluación debe dar respuesta a ello.

Y hay que reconocer el esfuerzo del modelo de evaluación chileno por incorporar, como módulo 3 del Portafolio, evidencias de esta colaboración. Y, con ello, ser coherente entre lo que te pido y te evaluó, y fomentar su desarrollo.

## El contexto determina

No es lo mismo ser docente en una escuela situada en un contexto socioeconómicamente desafiante que en otra ubicada en un barrio con recursos económicos y culturales. Sirvan las palabras de un profesor de una escuela situada en un contexto desafiante para mostrar que los profesores de estas escuelas no podían desarrollar su tarea de forma normal, aunque quisieran:

No me considero un mal maestro, pero cuando me trasladaron aquí -Dios- fue horrible, debía haber enseñado media docena de lecciones y estaba contento, pero no más, fue terrible, forzado a vivir en una situación de permanente con-

flicto donde debes sobrevivir, debes ser fuerte, imponerte para no sentirte pisoteado. Y eso no me gusta, no es fácil dar una buena clase aquí. (Lupton, 2005, p. 33)

Siendo esto así, las evaluaciones del docente igualitarias, que no consideran el contexto en el que desarrollan su trabajo, son inherentemente injustas. Los y las docentes que trabajan en escuelas situadas en contextos desafiantes, además de las presiones a las que ven sometido su trabajo, se enfrentan a ser peor valorados, con lo que se multiplica la posibilidad de que se vayan de esas escuelas.

Pero, además del contexto externo, está el interno: Uno de los elementos que más influyen en los resultados de la evaluación docente es la puntuación obtenida por otros docentes de ese centro educativo. Es lo que se llama "efecto compañeros" (*peer effect*): el desempeño de un docente se ve claramente influido por el desempeño de los otros docentes de la escuela (Sacerdote, 2011). Este efecto compañeros, no solo se da entre estudiantes, sino en cualquier organización, acuñando la idea de que "los compañeros importan".

En un contexto de alta segregación escolar como es el de Chile, este tema debe ser considerado como de extrema importancia.

## Uso de una variedad de instrumentos

Las buenas evaluaciones, las que posibilitan captar toda la complejidad de la realidad, exigen el uso de una amplia variedad de instrumentos de obtención de información. Sin embargo, hacer de la evaluación algo excesivamente largo y engorroso es, sin duda, una limitación para que cumpla sus objetivos. En este sentido, el modelo chileno busca una situación intermedia, obteniendo información de diferentes fuentes de información, pero siendo estas poco numerosas. ¿Serán las suficientes para una evaluación justa? A pesar de la experiencia pasada, aún está por demostrarse.



### Contar con un marco de evaluación explícito

Para que una evaluación docente sea de calidad debe fundamentarse en un marco teórico explícito, basado en las lecciones aprendidas de la investigación educativa, que muestre qué tipo de docente, de escuela y de sociedad quiere Chile, y que sea consensuado por la comunidad. El Marco para la Buena Enseñanza actualizado en 2021 con el título Estándares de la Profesión Docente es un excelente punto de partida (CPEIP, 2021). Este marco puede ser considerado como ecléctico en lo que hace referencia a los modelos que caracterizan un buen/a docente, en la medida que recoge aspectos de habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas y actividades relacionadas con la profesionalización.

Mantener ese marco actualizado y contar siempre con el consenso de la comunidad es uno de los desafíos más importantes que tiene el sistema de evaluación docente en Chile.

### Segunda parte: hacia una evaluación del desempeño docente que contribuya a una educación y una sociedad más justa

Si, como decía Freire, todo acto educativo es un acto político, la evaluación del desempeño docente, que determina lo que el docente hace, cómo enseña, evalúa e interactúa con sus estudiantes y colegas, es un acto político. Y lo es en sentido freiriano: conlleva una imagen de persona y sociedad que busca con sus acciones. Quien pretenda considerar la evaluación como un tema de debate técnico, simplemente ya está optando por una visión política y, con ello, un tipo de evaluación y docente.

Efectivamente, no será lo mismo una evaluación del desempeño docente que determine hasta qué punto el o la profesional favorece la participación de todo el estudiantado en las decisiones del aula, especialmente de aquellos que tradicionalmente



han estado excluidos, que aquella evaluación que considera el grado de orden y disciplina en el aula. Mientras que, en el primer caso, se están formando ciudadanos democráticos y participativos, en el otro se están conformando personas obedientes; y, de esta forma, se están construyendo sociedades democráticas o sociedades sumisas. No es lo mismo una cosa que otra.

Con ello, qué se evalúe, para qué, cómo, con quién y para quién, cómo se devuelva la información... son decisiones profundamente cargadas de política. Desde luego, no se está diciendo nada nuevo o que no se conozca, solo poniendo negro sobre blanco una evidencia. Solo se está denunciando con claridad que, bajo ropajes técnicos, pueden estar vendiendo una visión política propia vestida de imparcialidad (Murillo & Hidalgo, 2018).

Y se está hablando de un elemento absolutamente nuclear en el debate educativo. Ya ha sido dicho, la configuración de un sistema de evaluación de desempeño docente determina drásticamente lo que el profesorado hace en la escuela y en el aula,

y, con ello, el desarrollo de los y las estudiantes. Y, siguiendo la relación causa-efecto, este desarrollo nos llevará a la configuración de una sociedad u otra, una sociedad más justa e inclusiva o más desigual y excluyente. *Dime cómo evalúas el profesorado y te diré que sociedad estás conformando.*

Avanzar en el debate de una evaluación del desempeño docente exige entrar en el debate teleológico sobre los fines últimos de la educación. Así, un brevísimo repaso debe necesariamente comenzar, como casi siempre, con las aportaciones de los filósofos griegos. Aristóteles nos legó un punto de partida de obligada referencia: El fin de la educación es conseguir la felicidad a través de la perfección virtuosa. Ese planteamiento individualista (y quizá hasta egoísta) de la educación llega hasta nuestros días. Tomas de Aquino recoge esas ideas y defiende que el fin último de la educación es hacer de la persona un ser cabal e integral. Y de esas ideas hasta nuestros días solo hay un paso. La Declaración de los Derechos Humanos (1948) lo

recoge a la perfección en su artículo 26 y con ello su influencia en las constituciones de la mayoría de los países: la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad, su formación integral.

¿Pero es de verdad el desarrollo individual de los estudiantes la única finalidad de la educación? ¿La construcción de lo social, lo colectivo, lo común, no incumbe a la educación? En realidad, si somos más rigurosos, la Declaración de los Derechos Humanos no se queda solamente en “el pleno desarrollo de la personalidad”; dice exactamente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Sin embargo, esa visión más social de la educación –el fortalecimiento de los derechos y libertades– ha quedado un poco desvaída.

Si por un momento pensamos que la finalidad última de la educación es tanto el desarrollo de las personas como el desarrollo de la comunidad, muchas de las decisiones educativas toman un cariz diferente, entre ellas la evaluación del desempeño docente.

En el supuesto que la finalidad de la educación, y con ello el papel del docente, sea el de favorecer el desarrollo integral del estudiantado, entonces el fundamento para la elaboración de un modelo de evaluación del desempeño docente ha de ser la investigación sobre eficacia docente. Y, en mayor o menor medida, la mayoría de los sistemas de evaluación docente de todo el mundo lo siguen.

Una gran parte del modelo de evaluación docente del mundo, incluyendo el chileno, se basa en la investigación sobre eficacia docente. De esta forma, se incluye en dicha evaluación temas tales como la planificación de las clases, la creación de ambiente convivencia y el clima de aprendizaje o la enseñanza participativa y activa. Con ello, evaluar el desempeño docente desde el marco teórico de

la investigación de eficacia docente es correcto, coherente, quizá con una visión excesivamente individual del trabajo docente y descontextualizado del entorno social en el que se desarrolla la acción educativa, pero está perfectamente justificado si lo que se busca es el desarrollo integral del estudiante.

Pero si consideramos que la finalidad de la educación es, también, lograr un mundo mejor, una sociedad más justa, todo lo anterior se convierte en un castillo de arena. En ese caso el primer paso ha de ser abrir el debate sobre la sociedad que deseamos, que buscamos. Freire nos ayudó con su propio sueño: una sociedad justa y democrática. Y aquí entramos en un tema que nos parece especialmente decisivo. La relación entre justicia social y democracia. ¿Es posible una sociedad justa sin ser democrática? Para nosotros no. ¿Y ser realmente democrática sin ser justa? También nos cuesta imaginarlo. De hecho, democracia y justicia social se necesitan mutuamente.

Así más allá de la visión demasiado individualista de una educación que tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, defendemos una visión que combine lo individual y lo comunitario, que busque un desarrollo integral orientado a la construcción de una sociedad más justa (más democrática, más inclusiva). Con ello defendemos una educación dirigida a la justicia social.

Y en ese debate, cómo sea la evaluación del desempeño docente puede contribuir a esa finalidad. Porque, seamos más radicales: Si una evaluación del desempeño docente no está explícitamente orientada a la consecución de una educación más justa (y democrática) que lleve a una sociedad más justa (y democrática), seguramente estará contribuyendo a la construcción de una educación y una sociedad más injusta y excluyente.

Porque, existe una generalizada creencia de que la evaluación del desempeño docente es buena *per se*; que su mera existencia hace que los y las



docentes desarrollen mejor su trabajo y, con ello, se incremente la calidad de la enseñanza. Pero eso no es necesariamente cierto, al contrario. Un proceso de evaluación que fomente la competitividad entre colegas, que genere suspicacias y desconfianzas entre los y las profesionales (y hacia ellos y ellas), que marque su actuación de tal forma que se conviertan en meros tecnócratas aplicadores de pautas externas, que esté descontextualizada y sea injusta, que haga de las aulas y las escuelas lugares autoritarios y antidemocráticos, que impulse al uso de metodologías docentes y estrategias de evaluación efectivas pero injustas con altas probabilidades contribuirá a generar sistemas educativos inequitativos que legitimarán las desigualdades sociales.

Diseñar e implementar un proceso de evaluación del desempeño docente que de verdad contribuya a la mejora de la calidad y la equidad de la educación no es tarea fácil. Si no es un proceso de calidad, justo y equitativo, si no es útil, creíble, consensado, positivo, bien fundamentado... si no aporta información a los docentes para que genere en ellos un proceso de reflexión que desemboque en un esfuerzo personal de mejora... mejor no hacerlo. Pero, no solo hablamos de eso, hablamos de una evaluación docente que contribuya a la construcción de un sistema educativo y de una sociedad más justos y equitativos. Con ello hablamos de una evaluación del desempeño docente que proporcione una información útil que ayude al profesor o la profesora a mejorar su propia práctica para conseguir el máximo desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes, que le ayude a crecer como intelectual crítico y que promueva que luche contra las desigualdades educativas y sociales. Así de simple y así de complejo.

En ese contexto, y solo como humildes sugerencias, ponemos sobre la mesa varios elementos a considerar acerca de los elementos de proceso que deberían estar en ese modelo de evaluación

del desempeño docente para la justicia social (Murillo & Hidalgo, 2016).

- Formativa, que aporte información para generar una reflexión personal que lleve a la mejora docente. Este punto nos lleva a plantearnos no sólo el para qué, sino también qué se evalúa, el cómo y la forma en que se comunican los resultados al profesorado. Y la respuesta debe ser siempre, de la manera en que ayude a mejorar su propia práctica.
- Transparente, creíble, práctica y útil. Los parámetros tradicionalmente considerados para que una evaluación sea de calidad (objetiva, válida y fiable) no sirven de nada si el profesional al que va dirigida no confía en los resultados o si no le aporta ideas claras y concretas para su desarrollo profesional. Y eso pasa también por ser transparente en los criterios de valoración y en su aplicación. Lleva inexorablemente a pensar en una evaluación con múltiples fuentes de información, y con una amplia variedad de instrumentos, incluida la auto-valoración.
- Motivadora, positiva, reforzadora y no jerárquica, que favorezca el compromiso docente. El núcleo de esta evaluación ha de ser potenciar el compromiso de los y las docentes con sus estudiantes, con la escuela, con la educación y con la consecución de una sociedad más justa.
- Contextualizada, centrada en el centro donde el docente desempeña su trabajo, flexible y capaz de adaptarse al contexto y evolucionar en el tiempo. El y la docente desarrollan sus funciones en un centro concreto situado en un contexto determinado; las características, expectativas, normas y valores de la escuela, así como el contexto socioeconómico y cultural del entorno y las familias, inciden de una forma determinante en su desempeño. De esta forma, es preciso avanzar hacia una evaluación

del desempeño docente enmarcada en la escuela donde trabaja. También ha de ser flexible, capaz de adaptarse al contexto y evolucionar en el tiempo para mejorar los desajustes que se vayan presentando según las nuevas circunstancias que surjan.

Pero también es necesario que los contenidos de la evaluación se centren en aquellos elementos que se dirijan a una educación y una sociedad más justa. Abordar la evaluación del desempeño desde la perspectiva de la justicia social hace que aparezcan sugerentes ideas muy diferentes a las consideradas hasta ahora. Así, se abre un abanico de alternativas tan amplio que ni podemos, ni queremos, abordar en este breve y provocador escrito. Pero sí queremos incidir en un elemento que consideramos nuclear: la consideración del *docente como un intelectual crítico y transformativo*.

Así, un o una docente que trabaje por la justicia social ha de ser un intelectual social que reflexiona, aprende, diseña, construye, y actúa con otros

colegas, y con los y las estudiantes. Esta combinación teoría/reflexión - acción/docencia se aleja de visiones reduccionistas de un docente individual que trabaja para alcanzar unos estándares externamente marcados y que, con ello, solo consigue estandarizar el conocimiento y a los estudiantes.

Estamos pensando en un intelectual, además, crítico; profundo conocedor de las desigualdades e injusticias (educativas y sociales), de su origen y consecuencias, y que trabaja con humildad militante por cambiarlas. Un optimista patológico, pero crítico con la situación y consciente de su corresponsabilidad en las injusticias estructurales. Un o una docente centrado en formar estudiantes como agentes de cambio social y crear una cultura escolar de compromiso y lucha por la justicia promoviendo unas comunidades unidas y comprometidas. Un intelectual crítico y transformativo; transformativo y no transformador porque tiene la fuerza para transformar, de alterar radicalmente las condiciones de la educación, así como su proceso y resultados.





Si, solo por un momento, imaginamos la labor educativa tan comprometida con lo social como con lo individual, tan militante en el desarrollo integral como para lograr una sociedad más justa y equitativa, sin duda estamos pensando en otro docente y, con ello, en otra evaluación del desempeño docente.

Así, algunas ideas de los elementos en lo que debe basarse esta evaluación del desempeño docente son:

- Contribución a la creación de una cultura escolar participativa y de lucha contra las desigualdades.
- Actitud explícita, en palabras y hechos, hacia la innovación, hacia el abordaje de nuevos desafíos mediante nuevas respuestas.
- Trabajo en equipo y apoyo entre colegas.
- Desarrollo profesional docente.
- Enseñanza centrada en el desarrollo integral de los y las estudiantes, con especial incidencia en temas tales como el desarrollo en valores, el trabajo en equipo, el respeto por los otros, la valoración de las diferencias individuales y sociales, el espíritu crítico, la participación o el compromiso social de los estudiantes.
- Atención diferencial a los estudiantes, haciendo de la máxima de la justicia social, "dar a cada uno en función de sus necesidades", un hecho.
- Valoración y reconocimiento a la diversidad de los estudiantes.

- Fomento de la democracia en las aulas y en las escuelas.
- Relación con las familias.

En definitiva, una evaluación que *genere docentes intelectuales críticos comprometidos con la Justicia Social*. Docentes capaces de generar nuevas ideas, encontrar nuevos caminos, ser líderes en el aula, la escuela y la sociedad, con una buena formación en torno a cuestiones epistemológicas, políticas y problemas educativos; críticos con la situación actual, pero esperanzados en sus acciones, que encabezen un movimiento intelectual a favor de otra sociedad.

Avanzar hacia una evaluación del desempeño docente que se desarrolle mediante un proceso justo y que se oriente a que la sociedad también lo sea requiere del trabajo e implicación de todo el sistema educativo, desde las personas que toman las decisiones técnicas y las políticas, hasta las que ejecutan la evaluación hasta los propios docentes pasando por las escuelas. Reflexionar acerca de las implicaciones mencionadas en estas tímidas ideas es el primer paso para lograr una evaluación del desempeño docente capaz de cambiar la educación y la sociedad. Está en nuestras manos diseñar e implementar una nueva práctica evaluativa centrada en los y las docentes, donde sean protagonistas de su evaluación y esta se revierta en una mejora evidente de su propia práctica, ayudando a su desarrollo personal y profesional, y a la configuración de una educación que luche por una sociedad más justa.

## Referencias

- Ávalos, B. y Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, J. González y Y. Sun (Eds.). *La Evaluación docente en Chile* (pp. 13-34). Mide UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Catalán, J., y González, M. (2009), Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psykhé*, 18(2), 97-112 <https://doi.org/10.4067/S0718-222820090002000232>,
- Contreras Pérez, G. y Zuñiga González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 415-440.
- CPEIP. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Gajardo Ibáñez, L. y González González, D. (2023). La actitud del profesorado hacia la evaluación del desempeño profesional docente: estudio longitudinal en Chile. *Información Tecnológica*, 34(1), 59-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642023000100059>
- Gajardo Ibáñez, L., González González, D. y Gajardo Guevara, L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61234/Inclusiones%20Chile.pdf>
- Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S. y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 177-199. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100177&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100177&script=sci_arttext)
- Murillo, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Unesco
- Murillo, F. J. (2016). De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia. En G. Guevara, M. T. Meléndez, F. E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (Coords.), *La evaluación docente en el mundo* (pp. 200-225). Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Otra Evaluación del Desempeño Docente es Posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 7-9.
- Obreque, A. S., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Agredo, M. A. T., & Salvatierra, M. O. (2019). Evaluation of teacher performance in Chile: Perception of poorly evaluated teachers. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 144-163. <https://doi.org/10.1590/198053145792>
- Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2).
- Sacerdote, B. (2011). Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far?. En *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, pp. 249-277). Elsevier.





## SÍNTESIS SEMINARIO TEMÁTICO: EVALUACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS FORMATIVAS

El contexto de este tema, es que transcurridos siete años desde la implementación de este sistema evaluativo, se ha acumulado experiencia que brinda oportunidades: en un contexto de cambios; en esto nos puede ayudar: la presencia de un nuevo referente de los procesos evaluativos, la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) del 2021, junto con ello los ajustes a la Ley de Evaluación Docente, que nos desafía a avanzar en fortalecer esta política desde el uso formativo, ejecutivo y reflexivo de la información que aporta al sistema para el desarrollo profesional docente. Quien acompañó esta instancia fue el reconocido académico Dr. F. Javier Murillo, académico experto en procesos de evaluación para la mejora educativa y justicia social, en donde participaron 45 personas, aproximadamente, cuyo tema de reflexión fue la evaluación docente como instrumento y herramienta de la política pública en Chile, y cómo se tensiona en el marco de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

### Síntesis:

Los temas tratados en el seminario de Evaluación Integral para el Desarrollo Profesional se enmarcan en la consolidación de un sistema único de evaluación que se concreta con la nueva Ley 21.625, lo cual incluye la necesidad de mejorar el

uso formativo de los resultados de esta evaluación. En efecto, la consolidación de las evaluaciones del sistema de reconocimiento mediante dicha ley conlleva desafíos que deben construirse sobre la base de la experiencia acumulada en Chile en la evaluación de conocimientos y competencias de docentes, para una mayor articulación entre los distintos actores del sistema y entre la evidencia que proporciona la evaluación y el acompañamiento a las y los docentes en distintos momentos de su trayectoria profesional.

El profesor invitó a los asistentes a reflexionar en torno a las dificultades, virtudes y desafíos que presenta el sistema de evaluación de la docencia en Chile. El primer día de trabajo fue a soñar con un modelo ideal, surgiendo ideas sobre la necesidad de contar con un sistema más flexible, más enfocado en lo formativo, más transparente y dinámico. Una evaluación más inclusiva y enfocada en docentes y estudiantes, una evaluación que en definitiva sirva para modificar prácticas y mejorar la educación en la sala de clases. El segundo día se trabajó con los mismos grupos bajo la idea de concretar propuesta de mejora sin perder de vista el contexto de masiva participación y normativa que enmarca y delimita los posibles cambios.

Se contó ambos días con la asistencia promedio de 25 personas, entre docentes de aula, directivos/

as e investigadoras en educación y profesionales de CPEIP. Se hicieron cuatro grupos que iniciaron el trabajo de discusión el primer día para luego pasar a exponer y llegar a conclusiones compartidas en un plenario el segundo día del seminario.

El informe reciente de noviembre de 2023 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) evaluó el sistema de apoyo y reconocimiento docente establecido por la Ley 20.903 en Chile (2016). Este sistema fue diseñado para promover trayectorias formativas y evaluar a los docentes dentro de un marco nacional de acuerdo. Sin embargo, el informe destaca la necesidad de abordar ciertos desafíos y mejorar la interconexión entre los diferentes componentes del sistema. El objetivo final es garantizar que el sistema contribuya efectivamente a la calidad educativa para los estudiantes.

La consolidación de un sistema único de evaluación con la Ley 21.625 marca un hito importante tras una extensa historia de evaluación docente. Sin embargo, este nuevo sistema plantea desafíos que se basan en las lecciones aprendidas, como lo señalado antes, respecto de mejorar el uso de la información generada en los procesos anuales de evaluación para el desarrollo profesional docente. Se destaca la necesidad de adaptar la evaluación a las diferentes etapas de desarrollo profesional de los docentes, con un enfoque en el que puedan distinguirse tareas o indicadores específicos de acuerdo con la trayectoria de los/as docentes, es decir, de acuerdo con el tramo en el que se encuentren.

Respecto del apoyo para el desarrollo profesional, se propuso concretar lo señalado por la Ley 21.625, ofreciendo un apoyo especializado para aquellos docentes en tramos inferiores (Inicial y Temprano). Por otro lado, se busca potenciar a los docentes en tramos superiores de la carrera, desde Avanzado hasta Experto II, brindándoles herramientas y recursos para que puedan generar un impacto aún mayor en sus entornos educa-

tivos. Se espera que estos insumos y apoyos pueden ser proporcionados a nivel escolar, territorial y nacional, permitiendo una atención integral y adaptada a las necesidades específicas de cada docente y contexto. Esta visión integral de la evaluación busca no solo medir el desempeño, sino también promover el crecimiento profesional continuo y la excelencia educativa en todos los niveles del sistema escolar.

Con los antecedentes anteriormente expuestos en la mira, el profesor Murillo el primer día del seminario reflexionó sobre la evaluación docente en Chile, destacando el desafío de transitar hacia una evaluación más formativa. Aunque el país es un referente en la región en estas materias, persisten los desafíos, que es parte de lo que CPEIP debe abordar en cada ciclo evaluativo para la mejora continua. En efecto, la evaluación docente es un tema de especial conflictividad en distintos lugares en que se aplica. Alrededor del mundo hay países donde se ha enfrentado mucha resistencia y no ha sido posible establecer un sistema de evaluación de esta naturaleza.

## Grupos de trabajo

La invitación fue que los/as participantes el seminario se reunieran en grupo para centrar la reflexión sobre el grado de impacto de las evaluaciones de docentes en la mejora de las prácticas de docentes manifestaron:

- Falta de integración de un sistema de mejora continua y la necesidad de evaluar la metodología del docente.
- Necesidad de establecer mayores confianzas, manteniendo la estabilidad y objetividad de los instrumentos y sus resultados.
- Se reconoce el esfuerzo por promover la reflexión y el trabajo colaborativo, pero se señala la necesidad de mejorar la entrega de información y la orientación del proceso.

- El desafío mayor radica en combinar la evaluación sumativa con la formativa de manera efectiva, priorizando la retroalimentación útil para la mejora de las prácticas docentes.
- El proceso de evaluación debiera ser un tema abordado por toda la comunidad escolar, y no solo por el o la docente.
- El proceso evaluativo necesitaría adaptarse a la realidad de las comunidades escolares, a los tiempos, debiendo ser más contextualizada. Ser un proceso continuo, donde se evalúen trayectorias y aspectos descendidos, progresando desde evaluaciones anteriores.
- Finalmente, debiera conectarse con el tema de la inclusión, cómo se asume la diversidad y otros nuevos desafíos que se presentan en el aula.

## Conclusiones grupales

El trabajo del segundo día se inició con la exposición de los cuatro grupos en que fue separada la audiencia el día anterior.

**Grupo 1.** El grupo propuso un proceso evaluativo más sistemático y progresivo que acompañe el desarrollo de competencias docentes. Reconocen la evaluación como un valor añadido que involucra aprendizaje y revisión del Marco de la Buena Enseñanza. Destacan la importancia del diagnóstico inicial y la necesidad de compartir estrategias efectivas en el aula. Debiera existir en la formación inicial de docentes una entrega de herramientas para afrontar esta evaluación. Proponen replantearse la progresión temporal de la evaluación (cada dos años si son malos los resultados o cada cuatro) considerando que sea constante y continuo con todas las instituciones que participan coordinadas para dar una respuesta integral a los desafíos que están en juego.

**Grupo 2.** El grupo se enfoca en mejorar la retroalimentación en un contexto de evaluaciones masivas, planteando la posibilidad de utilizar Inteligencia Artificial. Destacan la importancia del acompañamiento más allá de la calificación, sugiriendo el fortalecimiento de iniciativas existentes como la Red Maestro de Maestros. También se resalta la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia de la evaluación en diferentes contextos geográficos y culturales, y cómo recoge las experiencias particulares de distintos tipos de alumnos.

**Grupo 3.** El proceso evaluativo genera estrés y falta de reflexión real sobre la práctica pedagógica. Las escuelas enfrentan múltiples demandas, lo que dificulta la dedicación a la evaluación. La comunicación y el acompañamiento deben ser integrales y centrados en la mejora continua. Se requiere mayor coordinación entre los distintos componentes del sistema y liberación de tiempo para la evaluación. Considerar la conexión entre la evaluación docente y los resultados de los estudiantes es esencial.

**Grupo 4.** Existe la necesidad de revisar la formación inicial de los profesores para incluir prácticas evaluativas integrales desde el inicio. Así como se busca con los estudiantes, la evaluación debiera ir reflejando avances o mejoras en las habilidades de los docentes. Se demanda un mayor reconocimiento y valoración de los docentes, con espacios para compartir experiencias y aprendizaje colaborativo. El perfeccionamiento continuo debiera ser reconocido y valorado en el proceso de evaluación docente.

A modo de cierre, el CPEIP, recalcó algunas de las ideas centrales transversales a la reflexión en los dos días de trabajo, resumiendo lo manifestado por los asistentes en los siguientes puntos:

- El sistema educativo nacional aún está en deuda con el acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional y mejora de nuestros



docentes, por ende, es más valorable la disposición que tiene la mayoría de los/as docentes a evaluarse y aportar a la mejora de este proceso.

- Por otro lado, existe una falta de conocimiento durante los procesos de formación docente respecto de la evaluación, de la normativa y derechos de los docentes cuando se insertan en las comunidades educativas.
- Se planteó el tema de la retroalimentación, el qué hacemos con los resultados posteriormente y el cómo apoyamos concretamente a los docentes que obtienen resultados descendidos o deficientes.
- Emerge el desafío de acompañar a los/as docentes, por lo que hay que promover la oferta formativa de CPEIP. Lo óptimo sería, acompañamiento antes, durante y después de que

reciben sus resultados. Acompañamiento de las comunidades educativas y de los pares que obtienen mejores resultados.

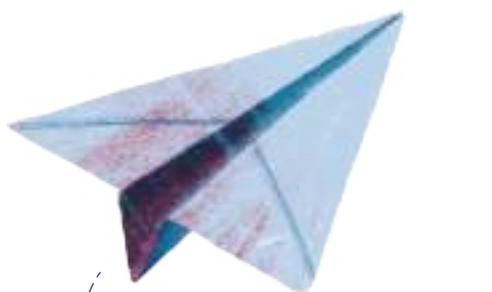
- Se está en un momento de inflexión por lo que se recalca el interés de escuchar a los involucrados en este proceso para su mejora. Esto será progresivo porque siempre se tienen que ir generando los cambios en base a la evidencia, ir viendo cómo funcionan las modificaciones que se van implementando.

Para finalizar, F. Javier Murillo, se refirió a la importancia de lo señalado en el seminario, destacando el cómo devolvemos la información, cómo se comunican los resultados, dado que la evaluación se debe entender como un proceso para la auto reflexión y para la reflexión colectiva. Para lograr lo anterior, la articulación es fundamental. Los distintos componentes del sistema deben hablar entre sí, porque la evaluación es una.





## V. Pedagogías para el Desarrollo Sostenible



Educación en Derechos Humanos y Pedagogías para el Desarrollo Sostenible en la Formación Inicial Docente: desafíos y prioridades en el Marco de la Agenda 2030.



Síntesis seminario temático: Pedagogías para el Desarrollo Sostenible



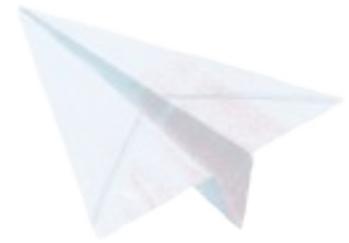


## V. PEDAGOGÍAS PARA EL **DESARROLLO SOSTENIBLE**

Este capítulo contó con la participación de la profesora María de los Ángeles Villaseca, especialista en Derechos Humanos, quien desde su mirada y bagaje académico aportó al tema. Además, en conjunto con la Oficina de Pedagogías para el Desarrollo Sostenible del CPEIP, guiaron la conversación al interior del Seminario.

Las interrogantes de este Seminario fueron: ¿cómo incorporar los enfoques, asociados a las pedagogías para el desarrollo sostenible en el sistema de desarrollo profesional docente?, ¿qué estrategias implementar en las distintas fases y trayectorias profesionales de docentes, educadores y líderes escolares para promover experiencias de aprendizajes?, y ¿cuáles son las transformaciones que se deben implementar desde la política pública, las instituciones formadoras, los territorios y las comunidades educativas para promover experiencias formativas y desarrollo profesional libres de discriminación?





## EDUCACIÓN EN **DERECHOS HUMANOS** Y PEDAGOGÍAS PARA EL **DESARROLLO SOSTENIBLE** EN LA **FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**: **DESAFÍOS Y PRIORIDADES** EN EL MARCO DE LA **AGENDA 2030**

María de los Ángeles Villaseca Rebolledo\*

En la actualidad las comunidades educativas enfrentan una serie de viejos y nuevos problemas que guardan estrecha relación con la forma en que nos vinculamos entre las personas, así como con el medio natural. En estos contextos, los equipos docentes y directivos se ven demandados a dar respuestas tanto desde la gestión educacional como en el campo pedagógico. Sin embargo, la formación inicial docente y la capacitación en servicio no han instalado con fuerza las nuevas temáticas en sus programas y está lejos aún el desarrollo de propuestas didácticas que fortalezcan las competencias docentes para propiciar prácticas formativas libres de discriminaciones y/o que promuevan el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario. Por otra parte, las intervenciones educativas que se logran implementar mantienen una baja escala y una atomización que dificulta su sostenibilidad y agobia a los equipos que las coordinan.

Entender cómo se configuran estas brechas e identificar algunos de sus nudos críticos es una tarea necesaria para el diseño de estrategias de políticas públicas y de gestión educativa que permitan enfrentar estos desafíos. Es por ello que en este artículo se entregan algunas reflexiones respecto a las competencias docentes en materia de educación para la diversidad y el desarrollo sostenible, ello a partir de los datos sobre el currículo de formación inicial y de capacitación en servicio del profesorado de Iberoamérica, poniendo foco en la experiencia chilena en particular e integrando las preocupaciones expresadas en el seminario temático sobre pedagogías para el desarrollo sostenible, desarrollado en el marco del Primer Congreso Internacional de Buenas Prácticas Formativas para el Desarrollo Profesional Docente, organizado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Chile (CPEIP) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en diciembre 2023.

\* Antropóloga social de la Universidad de Chile. Especialista en Educación en Derechos Humanos e integrante de la Red de Equipos de Educación y Derechos Humanos. Coordinadora de Educación del Instituto Nacional de Derechos Humanos Chile (2010-2023), lideró estudios curriculares sobre DDHH, género, interculturalidad en la educación escolar y en la Formación Inicial Docente; asesoró al Ministerio de Educación en la actualización de políticas educativas y el desarrollo un curso especializado para docentes. También colaboró con la revisión de la propuesta de Plan de EDH de Honduras, y ha diseñado diplomados de Educación en Derechos Humanos para universidades públicas y privadas. Actualmente cursa un Doctorado de Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús.

## 1. El demandante contexto de implementación de la educación para el desarrollo sostenible

La educación ha sido y sigue siendo el principal dispositivo con el que cuentan las sociedades para promover mínimos comunes de convivencia social. Este reconocimiento es el que explica por qué el derecho a educación implica no solo la posibilidad de acceder a la educación formal, sino que; por, sobre todo, a un proceso orientado por y para un conjunto de propósitos y sentidos que buscan fomentar el reconocimiento de cada persona en sí misma y de las demás, como sujetos plenos de derechos y que gozan de igual dignidad. Estos postulados de la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26) han sido reafirmados tanto en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (art. 13) como en la Convención de los Derechos del Niño (art. 29), ambos instrumentos ratificados por la mayoría de los países de Iberoamérica.

Esta convicción ha llevado a los Estados a un esfuerzo progresivo de mejorar sus políticas educativas y curriculares para responder a sus compromisos, en un proceso que se inició hace casi 20 años con el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y el de Educación para el Desarrollo Sostenible, impulsados por la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Unesco en el 2005, configurando un conjunto de acciones que han tomado un nuevo impulso con la Agenda 2030.

Junto con los tradicionales desafíos de cobertura y trayectoria educativas, los países han acordado metas en torno a la reducción de las brechas de género, étnicas y por discapacidad (ODS 4.3 y 4.5), en tanto otras resaltan el tipo de aprendizaje que se espera que logren los y las estudiantes en favor de una mejor convivencia social y de un desarrollo sostenible. Así el ODS 4.7 señala:

Para el año 2030, es garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y



prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

Lograr estos aprendizajes requiere de un proceso intencionado y sistemático, ya que la convivencia democrática y pacífica no se da espontáneamente, sino que es fruto de un conjunto de competencias y disposiciones actitudinales que se aprenden (Rodino 2015). Sin embargo, nuestras sociedades están atravesando tiempos complejos, marcados por un aumento de la violencia en sus diversas expresiones. Es así como las guerras, el crimen organizado, la violencia política e institucional o la violencia sexual y de género, atraviesan las experiencias de niños, niñas y adolescentes. En este contexto, se vuelve un imperativo del acompañamiento que brinda el mundo adulto para desarrollar un análisis crítico de esta realidad, para no ser normatizada por la población y asumida

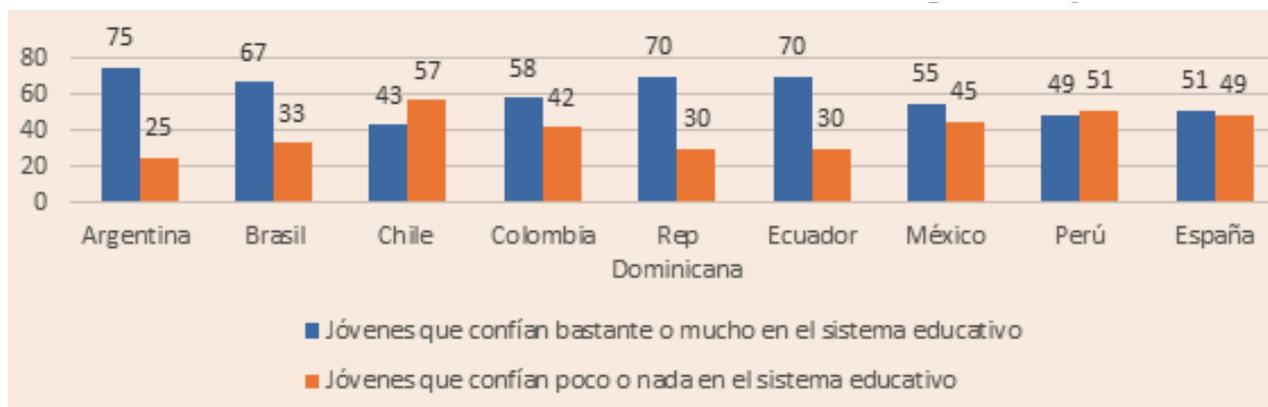
como el comportamiento social adecuado por las nuevas generaciones, invitando a contribuir a la construcción de una cultura bien tratante.

Es precisamente desde este contexto donde surge la preocupación por las percepciones que tiene la población juvenil sobre sus entornos: las experiencias de discriminación y violencia impactan en más del 50% de la población, según los resultados de la encuesta desarrollada por el Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (2021), cifras que resultan consistentes con el estudio mundial sobre violencia escolar desarrollado por Unicef (2018). En esa misma línea, llama la atención los altos niveles de desconfianza que la población juvenil manifiesta respecto al sistema educacional (Gráfico 1), por los impactos que esta puede tener sobre el aumento en la deserción y en la desvalorización de los aprendizajes que la escuela promueve.

La pandemia contribuyó a complejizar aún más los desafíos para la educación. Las brechas de desigualdad se incrementaron con el cierre de las escuelas por la emergencia sanitaria, tanto por el desigual acceso a conectividad de los y las estu-

Gráfico 1.

Nivel de confianza en los sistemas educativos expresados por los jóvenes iberoamericanos (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia, en base a los datos de Jóvenes Iberoamericanos 2021 (FSM-Observatorio de la Juventud en Iberoamérica).

diantes según los recursos y localización de su hogar, como por el aumento de la deserción y el ausentismo escolar, una vez retomada la modalidad presencial de enseñanza (Unesco/Unicef, 2022). Por lo mismo, los esfuerzos por la reactivación educativa y la recuperación de aprendizajes han dominado la agenda de los gobiernos. A pesar de ello, se ha logrado mantener en el debate la necesidad de repensar la educación formal y de fortalecer su capacidad transformadora para enfrentar las situaciones que tensionan la experiencia escolar y social. De hecho, este fue uno de los acuerdos de la reunión mundial 2023 de la Red de Educación para el Desarrollo Sostenible, plataforma de coordinación de los gobiernos para acelerar el cumplimiento de la Agenda 2030.

Por lo mismo, las pedagogías que promuevan la no discriminación, la resolución pacífica de los conflictos y la solidaridad se vuelven hoy una demanda urgente, para lo cual se requiere de un profesorado capacitado en estas materias.

## 2. La formación docente para el desarrollo sostenible y los derechos humanos, tareas pendientes

La formación inicial docente se implementa bajo diversos modelos de gestión institucional en Iberoamérica, con una fuerte tendencia hacia la profesionalización, aun cuando coexisten programas universitarios con los dictados por institutos profesionales de nivel superior y escuelas normales. La estructura institucional a nivel de control curricular también es diversa, siendo descentralizadas y de alta autonomía en países como Chile y Colombia; centralizadas como en México y Uruguay, o de operación bajo un sistema mixto, como en los casos de Argentina, Perú y Guatemala (Orelac/Unesco, 2013; 2017).

En la mayoría de los países de la región se han promovido políticas de formación docente que reconocen el valor de la educación en derechos



humanos y la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas que permitan lograr aprendizajes en todo el alumnado (IIDH, 2013; OREALC/Unesco, 2017, p. 21), las que se han reafirmado a través de instrumentos como los marcos para la buena enseñanza y/o la definición de estándares pedagógicos (Unesco/Cepal/Unicef, 2022, p. 124). Con todo, estos lineamientos políticos han tenido un menor reflejo en la formación inicial docente y presentan una fuerte variación entre los países, produciendo una brecha entre las competencias demandadas al profesorado y las que se propician en las carreras de pedagogía (Rodino, 2015; Unesco, 2017).

Pese al reconocimiento de la importancia de las competencias del profesorado, no ha sido fácil poder identificar el escenario concreto en que se encuentra la formación docente en Iberoamérica. El monitoreo Regional de América Latina sobre el avance en el cumplimiento de los compromisos del ODS 4 de la Agenda 2030 (Unesco/Cepal/Unicef, 2022), no incorporó el ODS 4.7, y en los indicadores referidos a la calificación docente (ODS 4.c) no existen referencias a competencias pedagógicas inclusivas, para la no discriminación o el desarrollo sostenible. Esto se puede explicar a partir de que no se ha llegado a un consenso técnico respecto a cuáles son los indicadores base que permitan hacer un comparado entre países ya que se carece de una línea de base que permita establecer el “grado de incorporación de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en la formación de docentes”, como define el Marco de indicadores mundiales para el seguimiento de las metas del ODS 4<sup>1</sup>. De

hecho, entre 2015 y 2018 se presentaron distintas propuestas de indicadores por Unesco y otras instituciones abocadas a la educación en derechos humanos<sup>2</sup>, pero en definitiva no se alcanzó una definición operativa unificada y se apeló a un empalme con los reportes de la implementación de la Recomendación de Unesco de 1974 sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades Fundamentales, pese a la baja reportabilidad que tienen estas materias en los informes de los respectivos países (Unesco, 2017).

Por otra parte, los estudios curriculares de la formación inicial docente a nivel regional son escasos y refieren solo a algunos países para establecer una base de comparación. Estos datos marcan una tendencia a una escasa incorporación de habilidades interpersonales e intrapersonales, ámbito formativo tan fundamental para la convivencia social democrática y para el desarrollo de actitudes de responsabilidad social y ciudadana (OREALC/Unesco, 2018, p. 84). Esta misma carencia se ha constatado en estudios curriculares de la formación inicial de docentes de educación primaria en España (Neubauer, 2022). En la misma línea, el Informe Internacional del Estudio sobre Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2022 (IEA, 2023) –en el que participaron Brasil, Colombia y España– arrojó una gran variación en las posibilidades de formación y capacitación del profesorado en temas vinculados a derechos humanos, formación ciudadana y educación para el desarrollo sostenible (Tabla 1).

1 El marco de indicadores preparado por el Grupo Interinstitucional y de expertos (IAEG-SDGs) fue aprobado por la Asamblea General de la ONU en el 2017 (resolución A/RES/71/313) y fue afinado anualmente, generándose un nuevo compilado en el 2020 y se está en proceso una nueva revisión que culminará

en el 2025. Véase documento oficial en <https://unstats.un.org/sdgs/iaeg-sdgs/2020-comp-rev/>

2 El Instituto Danés de Derechos Humanos lideró una iniciativa de elaboración de indicadores para el monitoreo del ODS4.7 que puso en consulta entre los países que conforman la Red Global de Instituciones Nacionales de Derechos Humanos, GANHRI, de la que participa Chile.

**Tabla 1.**

*Porcentajes de docentes que informaron haber asistido como parte de cursos de capacitación previos o en servicio que abordan:*

	Brasil*	Colombia*	España	Promedio ICCS 2022
Derechos humanos	77 (3,6)	51 (4,9)	42 (3,7)	54 (0,9)
Votaciones y elecciones	53 (3,1)	54 (6,3)	21 (2,8)	37 (0,8)
La comunidad global y las organizaciones internacionales	65 (3,5)	32 (5,0)	27 (2,9)	41 (0,9)
El medio ambiente y la sostenibilidad ambiental	75 (4,5)	61 (5,1)	46 (3,3)	51 (0,9)
Emigración e inmigración	69 (3,5)	31 (4,9)	32 (3,5)	38 (0,9)
Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres	74 (3,2)	46 (5,6)	50 (3,8)	45 (1,0)
Derechos y responsabilidades ciudadanas	77 (3,0)	52 (5,9)	33 (3,1)	53 (0,9)
La constitución y los sistemas políticos.	69 (3,1)	41 (5,2)	25 (3,1)	44 (0,9)
Uso responsable de Internet	40 (3,1)	54 (6,1)	57 (1,4)	66 (1,0)
Pensamiento crítico e independiente.	71 (3,5)	52 (5,8)	45 (3,1)	57 (0,9)
La resolución de conflictos	70 (3,2)	63 (4,6)	65 (3,1)	65 (0,9)
Cuestiones globales (pobreza, conflictos internacionales, trabajo infantil, etc.)	75 (3,1)	44 (5,7)	33 (3,1)	48 (1,0)
Diversidad e inclusión	83 (2,7)	68 (3,0)	59 (3,3)	59 (1,0)

Fuente: Elaboración propia en base a datos seleccionados del ICC 2022

Notas: \*Los errores estándar aparecen entre paréntesis. \*Países que no cumplen con los requisitos de participación de la muestra

Llama la atención en este mismo estudio que el porcentaje de docentes que declara sentirse preparado o muy preparado para abordar estos temas es en todos los ítems mayor al porcentaje de docentes que han sido capacitados(as), en algunos casos con más de 10 puntos porcentuales (ICCS 2022 tabla 1). Esta situación puede representar una buena noticia; sin embargo, puede estar develando también una comprensión parcial o inadecuada sobre la especificidad implicada en estos temas y los desafíos pedagógicos y de flexibilidad sobre la propia práctica docente en estos campos.

En el caso chileno, un estudio desarrollado por el Centro de Políticas y Prácticas Educativas de la Universidad Católica en conjunto con el Instituto Nacional de Derechos Humanos, constató que cinco de las 36 carreras de Pedagogía General Básica dictadas en instituciones de Educación Superior acreditadas, cuentan con algún curso específico de derechos humanos y solo una de ellas tiene carácter obligatorio. La formación, por tanto, pareciera

estar transversalizada y ser de baja intensidad, en el sentido de que se incorporan las temáticas, pero no hay certezas sobre el o los enfoques con que estas se imparten. Incluso así, y como se ha constatado en estudios referidos a la formación cívica, las instancias formativas parecen concentrarse en oportunidades extracurriculares más que en los programas que definen la formación inicial docente (Meza, Peña, Follegati, Díaz, & Villaseca, 2021).

Los contenidos referidos a las pedagogías inclusivas para la no discriminación o para la prevención de la violencia, tienen baja representación en los programas de estudio, en particular lo que refiere a violencia de género y violencia institucional, así como respecto a la protección y reparación de prácticas de abuso. En los temas de combate a estereotipos y reconocimiento de derechos de grupos específicos, hay una mayor cobertura, pero sigue estando disponible para menos del 50% del total de los y las estudiantes de pedagogía general básica, como puede apreciarse en el Gráfico 2.

Gráfico 2.

Porcentaje de estudiantes de pedagogía general básica que accede a contenidos relevantes de derechos humanos según sus programas de estudio y perfil de egreso

	● Programas	● Perfiles							
Propósitos, principios y valores de DDHH					● 42%			● 63%	
Normas de Derechos Humanos		● 18%							
Obligaciones en el marco de DDHH					● 39%				
Derechos Económicos, sociales y culturales					● 38%				
Mecanismos de Protección de DDHH		● 18%							
Violencia de Género	● 4%								
Protección y reparación de prácticas de abuso y maltrato	● 7%								
Violencia institucional contra adolescentes	● 4%								
Valoración de la diversidad: social, cultural y étnica						● 54%			● 89%
Ciudadanía			● 26%				● 63%		
Prácticas y valores para entornos de aprendizaje inclusivo							● 64%	● 78%	
Educación sexual y reproductiva (prevención del embarazo)					● 33%				
Promoción de la nutrición infantil y hábitos alimenticios saludables						● 41%			
Combate a prejuicios, estereotipos y discursos de odio		● 18%			● 49%				
Derechos de niños, niñas y adolescentes		● 10%			● 49%				
Derechos de las mujeres y perspectiva de género					● 42%				
Derechos de las personas con discapacidad						● 51%			
Derechos de las personas migrantes y refugiadas		● 12%							
Derechos de los pueblos indígenas		● 7%							
Derechos de las personas mayores		● 15%							
Medidas especiales de protección para otros grupos			● 22%						
Aptitudes de alfabetización digital, informática y comunicativa	● 1%				● 43%				
Derechos ambientales	● 5%					● 56%			
Convivencia	● 7%								● 81%
Fortalecimiento de la democracia	● 3%					● 54%			
Memoria histórica de violaciones de DDHH en historia nacional		● 15%							
Institucionalidad de protección de DDHH	● 5%								

Base: Total matrícula programas de Pedagogía en Educación Básica acreditados que participaron del estudio (N=6.511)

Fuente: UC, 2020.

En lo que refiere a la educación continua del profesorado en servicio, cabe señalar que en Chile el CPEIP, viene implementando cursos de derechos humanos para el sistema escolar desde 2017 y además cuenta con cursos autoinstruccionales sobre género, interculturalidad e inclusión, a los que se suma la oferta de diplomados que generan las universidades públicas y privadas<sup>3</sup>, los que, si bien contribuyen a la generación de un espacio reflexivo, tienen aún una baja cobertura como para poder impactar en el funcionamiento del sistema escolar.

### 3. Estrategias y desafíos para avanzar en la institucionalización de la educación en derechos humanos y sus pedagogías

Las experiencias chilenas y latinoamericanas muestran que la institucionalización de la educación en derechos humanos en la formación docente es aún un desafío por cumplir (Rodino, 2015), dependiendo de voluntades individuales y tensionada por la escasa comprensión institucional que hay sobre lo que implican estas materias y las obligaciones que particularmente tienen las instituciones estatales de impartirlas, en función del cumplimiento de tratados internacionales ratificados por el país y en atención a

---

<sup>3</sup> En un catastro del INDH Chile, se identificaron tres programas de diplomado para docentes: "Educación, Memoria y Derechos Humanos" (Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile), "Educación en Derechos Humanos para profesionales de la Educación" (Universidad Cardenal Silva Henríquez), "Derechos Humanos para educadores/as en contexto Intercultural" (Universidad Católica de Temuco). Además, el propio INDH, en alianza con universidades regionales implementa anualmente algún programa de educación en derechos humanos para la educación superior. A estos programas hay que agregar el "Diplomado de Educación Integral de la Sexualidad" de la Universidad Diego Portales, el cual tiene una base conceptual en los derechos humanos y propicia pedagogías de no discriminación. Los programas referidos a formación ciudadana y convivencia escolar no han sido contabilizados por ser evidente la incorporación del enfoque de derechos humanos.

las propias leyes nacionales de educación (Meza, Peña, Follegati, Díaz, & Villaseca, 2021).

#### 3.1 Atomización y fragmentación de las experiencias educativas transformativas

La baja institucionalización favorece la emergencia de otros dos contextos adversos para la implementación de acciones formativas de desarrollo sostenible y de educación para los derechos humanos en el sistema escolar. Los y las docentes que asumen este reto y desarrollan experiencias de aprendizaje para mejorar la convivencia, combatir la discriminación o favorecer un vínculo más armónico entre sociedad y naturaleza, sienten que desarrollan este trabajo en solitario, sin un soporte dentro de su propia comunidad educativa como respecto al sistema educacional. Por lo mismo, deben sostener por sí mismos(as) las experiencias educativas que generan y carecen de mecanismos de retroalimentación que fortalezcan sus prácticas.

La conformación de redes docentes abocadas a fortalecer e intercambiar experiencias en estos campos son poco comunes, por lo que los impactos sociales se mantienen en una microescala. Sin embargo, son justamente las experiencias que logran abrirse a sus entornos más cercanos, articulando su trabajo con otro tipo de instituciones del territorio organizadas en torno a temáticas medioambientales, de integración de la población migrante, de valoración de la diversidad étnica y combate a la violencia sexual, entre otras, las que logran mayor sostenibilidad e impacto. Este tipo de articulaciones entre la escuela y la comunidad, junto a la generación de comunidades de aprendizajes que comparten saberes pedagógicos y locales, son parte de los desafíos y anhelos que se han expresado en el marco del Primer Congreso Internacional de Buenas Prácticas Formativas para el Desarrollo Profesional Docente, y que resultan coincidentes con las demandas y necesidades del profesorado.



rado a nivel mundial, como ya lo habían señalado Hargreaves y Fullan (1997) y se ha constatado recientemente en el encuentro mundial RED-EDS 2030 Reunión Mundial (Unesco, 2023).

Por otra parte, cabe señalar también que la atomización y fragmentación tiene otras expresiones. En particular, preocupa que en una misma comunidad educativa se pueden desarrollar diversas iniciativas propiciadas por las políticas educacionales de género, desarrollo sostenible, convivencia escolar, combate al racismo y la discriminación, así como la promoción de la educación ciudadana y la seguridad escolar, sin que haya necesariamente una coordinación o articulación entre todas ellas. Los procesos de rendición de cuentas que exigen estas políticas sobrecargan a los equipos docentes y directivos, generando espacios de confusión sobre cuáles son las prioridades de la política, desincentivando la implementación de este tipo de acciones (Fullan, 2002; 2021).

### 3.2 Aprendizajes contra reloj

Derivado de la atomización descrita, está prevaleciendo en el profesorado que implementa acciones de educación para el desarrollo sostenible una percepción de que la velocidad de las transformaciones sociales por la vía educativa está llegando tarde para responder a los acuciantes problemas que genera el cambio climático global y la creciente violencia social.

Si bien los cambios curriculares que permitieron la integración de la educación ambiental y los derechos humanos comenzaron en la década de los '90, los cambios culturales relacionados con el cuidado del equilibrio ecosistémico y las mejoras en convivencia social no parecieran estar plasmándose aún en los países de la región. La adhesión a estas temáticas parece no bastar para generar conductas acordes que propicien acciones menos contaminantes, de cuidado de los recursos naturales y de solidaridad horizontal entre la población presente y de las futuras generaciones.

Es cierto que el tiempo apremia, pero también es real que los cambios educacionales y culturales tienen una dinámica de largo aliento, que el cuerpo docente no puede acelerar. Por lo mismo, hay un desafío importante en amplificar la escala de las intervenciones educativas y la articulación escuela/entorno, para que los impactos sean palpables y sostenibles más allá de la actividad escolar, pudiendo transferirse a los hábitos domésticos y las prácticas empresariales.

#### 4. Proyección y prioridades para la Política Educativa

La promoción efectiva de la educación para el desarrollo sostenible y sus expresiones en prácticas pedagógicas libres de discriminaciones, que promuevan el aprendizaje ecológico, intercultural y un profundo respeto a la dignidad de cada persona, requiere de impulsos concretos que lleven los avances desde lo declarativo-normativo a las prácticas de aulas, y de la iniciativa individual a un deber institucional. Ambos procesos debiesen ser monitoreados constantemente, a fin de identificar oportunamente avances y eventuales estancamientos. Este monitoreo debiese coordinarse con el instrumental ya existente de evaluación, de manera transversal, resguardando a la vez que se pueda reportar de forma específica, tanto en su contenido como en su instalación pública. Si es relevante, no puede ser nombrado como “otros indicadores”, como ocurre en el caso del Simce en Chile, con los temas de convivencia e igualdad de género. En estos campos, los aspectos simbólicos son del todo relevantes en la instalación de políticas públicas y la explicitación de indicadores puede ser un factor clave al momento generar adhesión frente a estos compromisos.

Este proceso a nivel micro implica promover una oferta formativa de formación continua, articulada con el sistema de evaluación y la carrera

docente, no solo como un incentivo al profesorado, sino que también como una señal clara sobre la importancia que el país le otorga a estos temas en la formación docente. En esta oferta debiesen priorizarse aspectos didácticos que permitan llevar al aula las estrategias pedagógicas libres de discriminación y que promuevan la igualdad, la efectiva participación, la resolución pacífica de conflictos y el compromiso o solidaridad con las demás personas y con el cuidado medioambiental. En suma, que focalice en las brechas que tiene el profesorado, debido a las debilidades en estas materias en los planes de la formación inicial docente.

En un nivel intermedio, se requiere mejorar la eficacia de las políticas de inclusión, medio ambientales y de educación en derechos humanos, aportando una base de apoyo metodológica y didáctica que facilite la labor docente y la transversalización de estos aprendizajes en la implementación curricular. Las respuestas hoy han estado centradas en lo que cada docente puede desarrollar por sí mismo/a, con algunas guías y materiales provistos por los ministerios de Educación, Medio Ambiente o Salud. Sin embargo, se carece de un repositorio de fácil acceso que permita recuperar estos esfuerzos, ponerlos en valor y difundirlos con masividad o pertinencia.

La construcción de un banco de materiales ha sido un compromiso establecido en distintos marcos legales, como en la ley de formación ciudadana (Ley 20.911), pero no ha logrado una correcta implementación. Por lo mismo, se multiplican los esfuerzos de comunidades educativas, municipios y organizaciones de la sociedad civil que intentan sistematizar experiencias, sin que luego haya espacios apropiados para difundirlas<sup>4</sup>

---

4 Solo a modo ilustrativo, además de los recursos distribuidos en los distintos sitios del Ministerio de Educación y en los grandes portales educativos como Educar Chile, es posible encontrar

y generar espacios de aprendizaje en torno a ellas. El CPEIP puede jugar un rol clave en estas materias, pudiendo no solo reunir ese conjunto de experiencias, sino que también propiciar, a partir de estas, comunidades de aprendizaje e intercambio, así como espacios de reflexividad crítica sobre la práctica pedagógica, pudiendo incluso proponer modelamientos desde diversas propuestas en un dispositivo autoinstruccional. Hoy ya cuenta con algunos dispositivos, que facilitarían profundizar estas líneas de acompañamiento pedagógico, transversalizando estos aprendizajes en la Red Maestros de Maestros, en el Sistema de Inducción y Mentorías y en el Plan de Formación de Directores. Por lo mismo, fortalecer al CPEIP en sus funciones de orientación y acompañamiento del profesorado y de los equipos directivos, es un elemento clave y prioritario.

En una línea paralela, parece importante que la autoridad pública educacional pueda generar lineamientos técnicos en estas materias hacia la Educación Superior, la que, si bien es autónoma, tiene que desempeñar sus funciones en el marco establecido por las leyes nacionales. En el caso de Chile, la Ley 21.091 sobre Educación Superior ha establecido algunos principios rectores, entre los que destacan la inclusión, la participación y el respeto y promoción de los derechos humanos (art. 2 literales e, g, i). Por lo mismo, los sistemas de acreditación debiesen integrar un monitoreo del cumplimiento de estos principios como eje

de sus procesos, a la vez que el Ministerio de Educación puede ayudar a promover su implementación efectiva a través de los convenios de desempeño y los fondos de investigación que administra.

En lo relativo a las políticas escolares, es un desafío urgente que el Ministerio de Educación pueda articular el conjunto de definiciones políticas específicas en un modelo coordinado de implementación escolar. El marco de la educación en derechos humanos le permitiría a la autoridad pública aportar con un modelo de armonización de políticas educativas que genere sinergias entre todas estas acciones, ya que establece las bases comunes que sustentan a todas ellas y favorece el análisis interseccional. Además, ello permitiría poner el foco en los indicadores centrales de los aprendizajes que se busca promover con estas acciones formativas, aportando con un modelo homologado y único de reporte, tanto de los aspectos administrativos como de la evaluación educativa. En los países en los que existen Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos (México, Guatemala, Honduras, Colombia, Perú, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay), esta articulación podría propiciarse desde este mismo instrumento. Lo mismo vale para quienes están comprometidos con el Acuerdo de Escazú. En el resto de los países, esta labor debiera ser liderada por los Ministerios de Educación en una revisión de los distintos instrumentos de las políticas específicas, en aras de elaborar de una propuesta de armonización pedagógica, de gestión curricular y educativa que otorgue coherencia y estructura este conjunto de intervenciones en un plan único, pero flexible, para que las escuelas puedan adaptarlo a sus realidades socio-territoriales específicas. En el marco de este plan, se debiesen contemplar espacios de capacitación para que docentes y directivos puedan implementar estas estrategias integradas, bajo un enfoque interseccional.

---

recursos sobre educación en derechos humanos, formación ciudadana y desarrollo sostenible en la web del Museo de la Memoria ([mmdh.cl](http://mmdh.cl)), en la Red de Equipos de Educación en derechos Humanos ([reedh.cl](http://reedh.cl)), en el municipio de Santiago, en la universidad abierta de Recoleta, y recursos didácticos en temáticas específicas en la Mesa por una Educación Intercultural (<https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/11/Gui%CC%81a-FINAL-de-la-MEI.pdf>), en Todo Mejora ([todomejora.org/bibliodiversa](http://todomejora.org/bibliodiversa)), entre muchas otras instancias más. A ello se suman los materiales adaptados a la niñez que genera el propio Comité de Derechos del Niño ([https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/crc/gcomments/gc26/2023/GC26-Child-Friendly-Version\\_Spanish.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/crc/gcomments/gc26/2023/GC26-Child-Friendly-Version_Spanish.pdf)).

En este mismo plan debiese considerarse la articulación con los sistemas evaluativos de estudiantes, del cuerpo docente (en formación y en servicio) y de los equipos directivos. La integración de la educación para el desarrollo sostenible y los derechos humanos en estos mecanismos del sistema de educación formal son la más relevante señal de la prioridad política que tienen estas temáticas y de su valor social.

En suma, la prioridad no es novedosa, pero sigue siendo urgente: lograr un sistema educacional

coherente en sus definiciones, en sus prácticas y sus evaluaciones, en donde lo que se declara como valioso cuente con el apoyo y la centralidad de recursos financieros y humanos, que hagan posible una adecuada implementación. Hacer de la educación para el desarrollo sostenible y las prácticas formativas no discriminadoras una realidad en las aulas de Chile y de Iberoamérica, requiere por tanto pasar del discurso a la acción: los y las docentes requieren de estas directrices para fortalecer el trabajo y escalar sus impactos.

## Referencias

- Bittar, E. (2021). El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos del Brasil. Un escaenario de oscura implementación. En V. Kandel, L. Gottero, & V. Jaramillo, *Planes nacionales en derechos humanos: debates y reflexiones sobre experiencias latinoamericanas* (págs. 43-64). Clacso.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- Fullan, M. (febrero de 2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading Education Series*, 2-42.
- IEA. (2023). *Informe internacional ICCS 2022: educación para la ciudadanía en tiempos de cambio global*.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2013). *El Derecho a la Educación en Derechos Humanos en las Américas*. IIDH.
- Meza, M., Peña, P., Follegati, L., Díaz, B., & Villaseca, M. (julio de 2021). Educación en Derechos Humanos: estado actual y posibilidades de su inclusión en las carreras de Pedagogía en Educación Básica. *CEPPE Policy Brief N°27*, 1-14.
- Neubauer, A. (2022). Formación inicial de los maestros y las maestras de primaria en derechos humanos en España. *Educare*, 26(1), 293-307. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.16>.
- Orealc/Unesco. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina: Análisis comparado de seis casos nacionales*. Unesco.
- Orealc/Unesco. (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina*. OREALC/Unesco.
- Orelac/Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe*. ORELAC/Unesco.
- Rodino, A. M. (2015). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: avances, desafíos y propuesta de prioridades. *Sociedad e Cultura*, 16(2), 257-264.
- UC, C. (2020). *Estudio sobre la integración de la educación de derechos humanos en las carreras de pedagogía en educación básica de las universidades chilenas. Resumen Ejecutivo*.

Unesco/Cepal/Unicef. (2022). *Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Unesco.

Unesco/Unicef. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. Orealc.

Unesco. (2017). *Aplicación de la recomendación de 1974 sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales – Informe de síntesis sobre la aplicación de la recomendación*. Unesco.

Unesco. (2017). *Informe de síntesis sobre la aplicación por los estados miembros de la recomendación de 1974 sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los derechos humanos y libertades fundamentales*. Unesco.

Unicef. (2018). *Una lección diaria: acabar con la violencia en las escuelas*. Unicef. [https://www.unicef.org/media/47656/file/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools\\_SP.pdf](https://www.unicef.org/media/47656/file/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_SP.pdf)





## SÍNTESIS SEMINARIO TEMÁTICO: PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En el contexto actual, las actuales transformaciones que está viviendo el planeta, exige pedagogías que fomenten la cooperación y la solidaridad. El cómo aprendemos debe estar determinado por el por qué y el qué aprendemos. De esta forma, debemos generar oportunidades para que las personas aprendan unas de otras y se valoren por encima de todas las diferencias, ya sean de género, religión, raza, identidad sexual, clase social, discapacidad, nacionalidad, etc. Respetar la dignidad de las personas significa enseñarles a pensar por sí mismas, no qué o cómo pensar. Esto significa crear oportunidades para que los estudiantes descubran su propio propósito y definan lo que será una vida próspera para ellos.

Las pedagogías de cooperación y solidaridad deben basarse en principios compartidos de no discriminación, respeto por la diversidad y justicia reparadora, y enmarcarse en una ética de asistencia y de reciprocidad. Necesariamente, exigen un aprendizaje participativo, colaborativo, de resolución de problemas, interdisciplinario, intergeneracional e intercultural. Estas pedagogías se nutren y contribuyen a los conocimientos conjuntos y continúan a lo largo de toda la vida, reconociendo las oportunidades específicas de cada edad y nivel educativo. Lideró

este momento la Profesora María de los Ángeles Villaseca, con una participación de 35 personas aproximadamente, cuyo objetivo fue reflexionar sobre enfoques de prácticas formativas libres de discriminaciones, que promuevan el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario.

### Síntesis:

La sostenibilidad, ha sido comprendida de diversas maneras por lo que, a través de este seminario temático se intencionó una reflexión para ir entendiéndola como un paradigma que articula de manera equilibrada las dimensiones ambientales, sociales y económicas, para lo cual es fundamental comprender que el conocimiento y el aprendizaje son esenciales para una transformación que permita avanzar hacia un desarrollo sostenible garantizando la preservación del planeta y una mejor calidad de vida.

La educación en derechos humanos no sólo promueve experiencias de aprendizaje libres de discriminaciones en el marco de una ética de reciprocidad, sino que también propicia prácticas pedagógicas sustentadas en los principios de la interculturalidad, la igualdad de género y la ética del autocuidado que permitan al estudiantado



respetar la dignidad de las personas, enseñándoles a pensar por sí mismos para que descubran su propio propósito y el sentido de una vida próspera para ellos/as, accediendo y contribuyendo al saber para abordar los desafíos que conlleva la consecución de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para ello, es crucial contar con políticas educativas robustas y coherentes, con preocupación por recuperar los sentidos de la educación y por las condiciones y formación del profesorado. También se hace necesario, disponer y promover la creación e implementación de programas y estrategias para promover liderazgos pedagógicos conducentes a un cambio social sustentados en la cooperación y el fortalecimiento de la democracia.

Los comentarios de los participantes reflejaron una reflexión profunda acerca de la complejidad subyacente en la ejecución de transformaciones estructurales que propicien la incorporación de la Educación en Derechos Humanos (EDH) como una prioridad en el seno de una sociedad que anhela ser libre, democrática y solidaria. Esta reflexión destaca la necesidad imperante de emprender acciones concretas y deliberadas para integrar la EDH de manera integral en los sistemas educativos y en la cultura social, reconociendo su papel crucial en la promoción de valores fundamentales de justicia, igualdad y respeto por la dignidad humana.

La percepción de una creciente demanda social en el ámbito educativo es evidente; no obstante, esta demanda supera la capacidad de respuesta dentro del marco contextual actual. Por consiguiente, resulta imperativo que la política pública emane señales más consistentes, las cuales estén alineadas con la promoción de una pedagogía orientada hacia los Derechos Humanos y el desarrollo sostenible. Esta alineación garantizará la articulación efectiva de políticas y programas

educativos que reflejen un compromiso genuino con la formación integral de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con la defensa de los derechos humanos y la preservación del medio ambiente.

Se observa una tensión entre los cambios individuales y aquellos en el entorno cercano, en contraposición a las políticas públicas y los cambios estructurales. Esta dicotomía refleja la complejidad inherente a la implementación de transformaciones tanto a nivel individual como a nivel sistémico. Por un lado, los cambios individuales y en el entorno cercano pueden surgir de manera orgánica y adaptativa, pero su impacto puede ser limitado en ausencia de un marco político y estructural que los respalde y fortalezca. Por otro lado, las políticas públicas y los cambios estructurales tienen el potencial de generar impactos a gran escala, pero pueden carecer de la sensibilidad necesaria para abordar las necesidades y realidades específicas de los individuos y comunidades. En este sentido, es crucial encontrar un equilibrio entre ambos enfoques, promoviendo una interacción dinámica y complementaria entre los cambios a nivel individual y estructural para lograr un progreso significativo hacia una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

La pregunta inicial que provocó el debate fue la siguiente: ¿Debo esperar a que las condiciones estructurales cambien para llevar a cabo cambios, o debo implementarlos en mi ámbito de acción, como el aula?

Esta pregunta plantea un dilema fundamental sobre la eficacia y la responsabilidad del individuo frente a las limitaciones del entorno estructural. Por un lado, la espera de cambios estructurales puede implicar una inacción prolongada, posponiendo la posibilidad de realizar mejoras concretas en el ámbito individual. Por otro lado, la implementación de cambios en el espacio de acción propio puede resultar en medidas limi-

tadas o insuficientes si no van acompañadas de transformaciones más amplias a nivel estructural.

Esta dicotomía resalta la importancia de considerar tanto las limitaciones como las oportunidades presentes en el entorno, así como el potencial del individuo para influir en su contexto inmediato. Es crucial encontrar un equilibrio entre la adaptación pragmática a las condiciones existentes y el impulso activo por el cambio, reconociendo que ambas estrategias pueden complementarse mutuamente en la búsqueda de una transformación social más amplia y significativa.

Es fundamental que los docentes se dediquen a observar y reevaluar continuamente su propia práctica pedagógica, y que perciban el cambio como una oportunidad para el crecimiento y la mejora, en lugar de considerarlo como una barrera. Esto implica la necesidad de llevar a cabo procesos de desnaturalización de la discriminación, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes, valorar y atender activamente a la diversidad presente en el aula, promover la resolución pacífica de conflictos y fomentar el diálogo constructivo, entre otras estrategias.

La desnaturalización de la discriminación implica cuestionar y desafiar las actitudes y prácticas discriminatorias que pueden estar presentes en el entorno educativo, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. El desarrollo del pensamiento crítico capacita a los alumnos para analizar de manera reflexiva la información, cuestionar suposiciones y generar ideas nuevas y creativas.

La valoración y atención a la diversidad implica reconocer y celebrar las diferencias individuales entre los estudiantes, adaptando la enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. La resolución pacífica de conflictos enseña a los estudiantes habilidades para manejar las diferencias de manera constructiva y no violenta.

Finalmente, la promoción del diálogo fomenta la comunicación abierta y el intercambio de ideas entre los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo. En conjunto, estas prácticas contribuyen a la creación de un entorno educativo en el cual todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial y contribuir positivamente a la sociedad.

A nivel escolar, resulta imperativo contar con líderes y equipos directivos comprometidos con la promoción de la Educación en Derechos Humanos (EDH) y dispuestos a impulsar cambios significativos en la institución educativa. Estos líderes deben plantearse la pregunta fundamental: ¿qué tipo de ciudadanos deseamos formar? Su visión y liderazgo influirán en la orientación y la cultura de la escuela, así como en la calidad de la educación proporcionada.

Los líderes escolares deben estar preparados para enfrentar posibles resistencias por parte de la comunidad educativa en el proceso de implementación de la EDH. Su rol es crucial para superar estas resistencias y fomentar un compromiso colectivo con los valores y principios de los derechos humanos. Además, la escuela debe establecer lineamientos que trasciendan las distintas administraciones, garantizando la continuidad en la promoción de la EDH a lo largo del tiempo. Esto implica la creación de políticas y prácticas institucionales sólidas que perduren más allá de los cambios de liderazgo y las fluctuaciones políticas.

Es importante también aprovechar las oportunidades de integración de la EDH que ofrecen los marcos referenciales del ministerio de educación, como los marcos curriculares (MBE) y los estándares de la profesión docente. Estos documentos proporcionan orientación y apoyo para la incorporación efectiva de la EDH en el plan de estudios y en las prácticas pedagógicas.

En resumen, el papel de los líderes y equipos directivos en la promoción de la EDH en las

escuelas es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Su compromiso y liderazgo son clave para hacer realidad la visión de una educación basada en los derechos humanos y el desarrollo sostenible.

## Desafíos

### **Transformación y asentamiento de prácticas pedagógicas bajo un enfoque de Educación en Derechos Humanos que implique:**

- La validación de saberes múltiples.
- La integración de las dimensiones corporales y socioemocionales en la práctica educativa.
- La desnaturalización de la discriminación y el desarrollo del pensamiento crítico para una adecuada atención y valoración de la diversidad.
- La resolución colaborativa y pacífica de conflictos a través de la promoción del diálogo intercultural, intergeneracional e interdisciplinario.

- La instalación de pedagogías basadas en una concepción integradora del aprendizaje que propicie la adquisición de un “saber” y un aprender a “conocer”, “hacer”, “convivir” y “ser” (Delors, 1996).

### **Políticas educativas consistentes con la promoción de una pedagogía enfocada en Derechos Humanos y Desarrollo Sostenible que requiere,**

- Directrices institucionales que consideren y fortalezcan buenas prácticas en la formación inicial y continua de docentes en materia de educación en derechos humanos.
- Un rol crítico de los mecanismos de acreditación de las carreras de pedagogía.
- Acompañamiento a docentes y líderes escolares para la instalación de prácticas que favorezcan la creación de comunidades solidarias con sus estudiantes.
- Políticas docentes coherentes a la promoción de derechos humanos que se mantengan el tiempo.



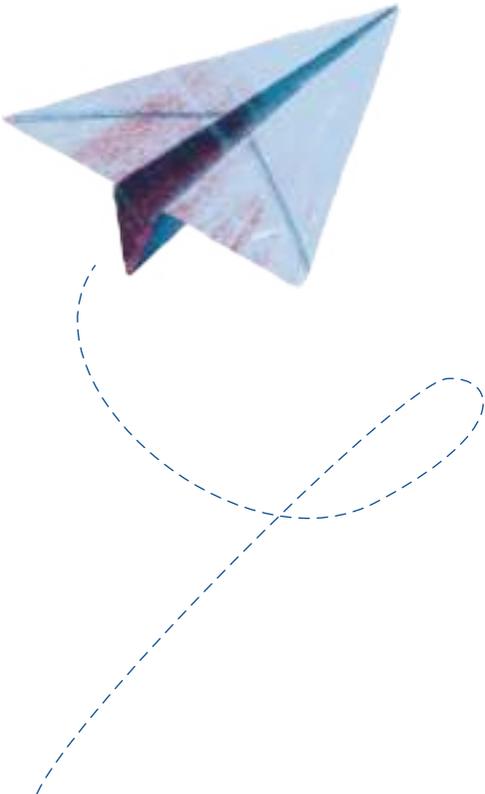
CONGRESO  
INTERNACIONAL  
Sobre Políticas de Formación Docente



OEI



## VI. Paneles



Primer panel:  
La formación docente en el marco del logro de los  
Objetivos de Desarrollo Sostenible



Segundo panel:  
Inclusión educativa en la formación docente:  
desarrollo de competencias profesionales para el  
logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible  
(ODS) desde la formación inicial, la formación  
continua y las comunidades educativas



Panel de cierre:  
Conversatorio final de expertas y expertos





## PRIMER PANEL: LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DEL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Este panel de expertos, cuyo tema es la formación y el desarrollo profesional docente para la transformación educativa en el marco del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fue moderado por José Weinstein, Doctor en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, quien tiene una vasta experiencia en el servicio público, habiendo sido Subsecretario de Educación; primer Ministro de Cultura del país, tras la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; consejero del Consejo Nacional de Educación; además integrante del Consejo Asesor de la OEI.

### Expositoras:

- Denise Vaillant Alcalde (DV). Doctora en Educación de la Universidad de Québec á Montréal Integrante del Consejo Asesor de la OEI.
- Kathya Araujo Kakiuchi (KA). Doctora en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile.
- Julia Margarita Ubiera de Henríquez (JMU). Directora de Formación y Desarrollo Profesional del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de República Dominicana. Doctora of Education de Nova Southeastern University.

**Modera:** José Weinstein (JW)

### Diagnóstico de la profesión docente

**Contexto:** JW. Quisiera iniciar la conversación con el tema de la profesión docente, cómo ven la profesión docente hoy día. En Chile tenemos una discusión muy compleja respecto del prestigio de la profesión docente y tenemos muchas dificultades para que los jóvenes quieran ser docentes. Existe una estimación de que nos faltarían 25.000 docentes idóneos hacia el 2025. ¿Cómo lograr prestigiar la profesión docente hoy?, ¿qué iniciativas se pueden realizar para que las vocaciones pedagógicas lleguen al aula?, ¿cómo lograr que los jóvenes quieran ser docentes?

### Ideas planteadas:

**JMU.** El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), de República Dominicana, está revalorizando la Formación Docente y uno de los esfuerzos es aumentar el presupuesto en el desarrollo de la Formación Inicial Docente (FID). Además, hay filtros, evaluaciones de aptitudes y conocimientos para formar profesionales de excelencia y otorgar valor a la profesión docente. Así mismo se entregan becas para la actualización en las innovaciones, acceso al conocimiento de

nuevas tecnologías y tendencias pedagógicas. Los maestros dominicanos se sienten entusiasmados y comprometidos con la labor que realizan y la sociedad tiene una nueva mirada de valoración a la labor docente.

**DV.** Hay una realidad de décadas en América Latina y es que la docencia ha perdido su capacidad de atracción por múltiples factores. La falta de valoración social de la carrera docente ha llevado a una disminución en la atracción de nuevos profesionales hacia esta profesión. Los jóvenes muestran poco interés en optar por la carrera docente debido a los cambios en el entorno educativo, marcado por situaciones contextuales de vulnerabilidad que hace compleja la elección docente desde una valoración social. Además, las autoridades, influidas por evaluaciones internacionales, tienden a culpar y responsabilizar a los docentes, lo que socava su confianza y prestigio, con discurso de castigo. La importancia que tiene la educación como canal de movilidad social y el docente para contribuir a la formación de

mejores ciudadanos y construir sociedades democráticas, es una responsabilidad social. Otro tema es el capital cultural de los postulantes. Un buen docente tiene un buen capital cultural, eso lo muestra la investigación. En la mayoría de los países los postulantes vienen de sectores bajos, por lo tanto, menos capital cultural. Se suma a esto, la proyección de falta de docentes, en los próximos 10 o 20 años.

**JW.** Kathya, quiero ponerte un tema adicional a lo que ya se ha dicho, ¿tú vez elementos de la cultura de los jóvenes, que chocan un poco con la manera de organizar la profesión docente?; esta profesión docente en que hay que estar en un espacio todo el tiempo, en que hay que hacer una clase y considerar a los estudiantes diversos, esta manera de organizar el trabajo y la vida cotidiana, ¿tú crees que es otro elemento que está llevando, en esta dirección que señalaba Denise?

**KA.** La estructura prestigio es construida por la sociedad en su conjunto, es muy difícil producir estructura desde solo un ámbito. El estatus no



es solo resultado de la retribución económica, es el resultado de la creencia de una sociedad acerca del lugar que esa persona tiene y esa creencia sobre ese lugar, ha sido conmovida en el último tiempo. Hay un punto ahí, en esta cuestión de la estructura del prestigio, tiene que ver con que, ciertas creencias, ciertas atribuciones a un tipo de tareas sociales se transformaron de manera fundamental en el último tiempo y eso no se va a resolver, aunque ayuda mucho, solo con financiamiento. Las instituciones deben demostrar cuál es la importancia que la sociedad le da a la tarea educativa.

Hay otro tipo de creencias que se cruzan. Freud decía, que había profesiones que eran imposibles, como educar. Educar requiere gestionar de manera adecuada asimetrías de poder, para lo cual se requiere ser sostenido en una cierta jerarquía y hoy eso está conmovido en nuestras sociedades. Ese es un punto para el prestigio de la profesión.

Yo diría también que, para pensar por qué no hay atraktividad sobre la profesión, hay otras dimensiones. Ser profesor es cada día más difícil, estamos en sociedades que se están transformando, que están muy transformadas en términos relacionales y no han tenido la capacidad de pensar de cómo enfrentar aquello. No hablo solo de enseñar, pero enseñar es una de esas tareas que está puesta en tensión, porque la sociedad se ha transformado. Como es muy difícil, uno tiene que pensar que uno se dedica a algo en una época como la nuestra, no solo porque tenga reconocimiento o prestigio y por lo tanto tenga un buen pago que le permita enfrentar los desafíos de la vida ordinaria, sino también algo que se ha ido convirtiendo en algo muy importante, que es cuánto placer experiencial yo puedo tener en una profesión o no; cuál es el nivel de satisfacción que yo puedo extraer. Hoy tenemos el problema de cómo la profes-

sión se transformó en difícil y el problema de la formación, que no entrega las herramientas, para hacer esa tarea social, en esa sociedad que tenemos. Es ingrato en muchos sentidos. Tenemos una juventud para la cual esa dimensión de qué vida quiero llevar, es muy importante. Los jóvenes van moviéndose de un lado a otro y toman decisiones en contra de sus ventajas económicas por sus ventajas vitales.

Hay que complejizar los factores que están atravesando la falta de atraktividad.

## Herramientas para educar

**Contexto: JW.** Kathy tocó un punto clave: los docentes no tienen las herramientas para educar. ¿Cuáles son esas herramientas que hay que tener para educar hoy?

## Ideas planteadas:

**DV.** Están las dimensiones clásicas, es decir, los conocimientos sobre la disciplina y cómo enseñar son herramientas básicas para los profesores. Además, es fundamental considerar el aspecto socioemocional, afectivo, que tiene que ver con la empatía, que muchas veces no se considera en las instituciones de formación, un buen docente es básicamente un docente que cree que sus estudiantes pueden aprender, el efecto Pigmalión, muestra su influencia en el rendimiento de los estudiantes.

Hay un componente sobre las tecnologías que existen en las escuelas desde hace décadas, pero el problema es el uso que los profesores hacen de la tecnología, falta el sentido pedagógico de su uso. Ese es un componente clave que hay que incorporar.

Los docentes y directivos tuvieron que responder en tiempos muy breves a situaciones totalmente desconocidas, en situa-



ciones muy difíciles, en muchos contextos, había que atender especialmente el tema emocional que rodeó la pandemia; eso debería llevarnos a algunos aprendizajes. Al recorrer en este último tiempo instituciones, universidades que forman docentes, me queda la sensación de que hemos vuelto a la enseñanza previa al COVID-19.

Aquí hay una reflexión que hacer, desde el punto de vista de la formación inicial y del desarrollo profesional docente. Hay un aprendizaje que debemos hacer.

Para finalizar, hay un tema que debemos atender, que es clave, que es el de los docentes noveles. Es el eslabón perdido; el aprendizaje que hace el docente novel, en general, es el modelo de nadar o hundirse. En el mejor de los casos tienen un compañero/a de equipo que lo apoya. Las instituciones no han seguido a estos docentes.

Kathya lo decía, la velocidad de las transformaciones que han operado en nuestras sociedades impide este seguimiento a los egresados de las instituciones. Nuestros estudiantes, transitan de lo virtual a lo presencial, con una flexibilidad que nuestras generaciones no la tienen. Las instituciones de formación no han seguido esa velocidad de las transformaciones. Muchos nuevos docentes terminan repitiendo lo que han aprendido en sus tres primeros años. El sistema educativo los absorbe sin proporcionarles un apoyo adecuado. Debemos poner el acento en el desarrollo de los profesores y docente noveles.

**JMU.** Los docentes viven en una sociedad en constante transformación y eso hace que la enseñanza sea más compleja. Entonces los docentes requieren habilidades didácticas de todas las disciplinas, pero también requieren herramientas socioemocionales y un enfoque reflexivo en su trabajo. Los docentes requieren

ser acompañados en su labor de aula, es decir, tener esa cercanía y colaboración con otros, para abrir ese diálogo en la comunidad educativa. Hoy la sociedad está conectada, trabaja en redes y las redes educativas son de vital importancia.

Los profesores no deben actuar de manera aislada, es importante abrirse a los demás y buscar otras miradas; por ejemplo, las tecnologías. La pandemia demostró que tienen gran importancia y que cada vez son más necesarias, pero lo son en la medida que podamos darle un uso transformador, para los aprendizajes. Estas herramientas deben servir para generar aprendizajes de calidad, para ser inclusivos, para que todos los niños tengan las mismas oportunidades.

**JW.** Kathya ha realizado un aporte muy importante en el tema de autoridad. ¿Qué herramienta debe tener el docente, hoy día, para gestionar su autoridad, esa autoridad que hoy está en crisis?

**KA.** Una de las cosas que creo es más importante, es que los profesores sepan qué quiere decir que la sociedad se haya transformado. Esto es algo muy amplio y complejo; cuando se aborda generalmente es desde el ámbito tecnológico y esto es algo mucho más amplio.

Reconocer qué significa que la sociedad se haya transformado, implica dos cosas: una, que los estudiantes que tienen adelante no son los mismos; otra, que ellos los docentes, no son los mismos.

Hay una tendencia de pensar que las profesoras y profesores no son tocados por las transformaciones sociales, como si fueran sujetos neutros que atraviesan la historia siendo los mismos de los años 1940 y no los somos. Los docentes están en ese lugar, sin los soportes que tenían tradicionalmente, que



eran soportes de cosas dadas dentro de la propia institución, dentro de las propias relaciones y dentro de la propia sociedad.

Un segundo aspecto, es la relación con la familia. El problema no es solo que la escuela tenga problema de autoridad docente, no me refiero a la autoridad pedagógica; es la autoridad en la escuela. Su autoridad está pasando por un momento complicado. Un problema adicional, es que la familia también. El problema es que estas tensiones están siendo resueltas en la familia, a contrapelo de cómo intenta resolverlas la escuela.

Las familias lo que están tratando de hacer, es basarse en el afecto para soportar su relación de autoridad, apelar a razones emocionales y afectivas con los hijos; los niños llegan a la escuela con esa experiencia, se sostiene la relación de autoridad porque lo quiero, me quiere y tenemos permanente muestras de afecto; eso hace mucho tiempo atrás no era así. En la escuela esta dinámica puede ser imposible;

nadie tiene tiempo para amar profundamente y dar muestras incondicionales de afecto a 35 niños en el aula. Las demandas y expectativas se han establecido de esa manera. Son códigos diferentes.

Para responder la pregunta, hay que pensar claramente, qué herramientas se le dan a uno para sostener la autoridad, porque la autoridad es la base de todo lo que tienes que hacer. Si no tienes el lugar de jerarquía admitida, es muy difícil, porque incluso relaciones muy horizontales en el aula están basadas en un reconocimiento por parte de los estudiantes de que hay una jerarquía.

Este es un problema societal e institucional. Cuando digo la sociedad está cambiada, doy un ejemplo: ya no tengo a la familia que me trasladaba poder; hoy tengo a la familia que me absorbe poder, además me exige que yo cumpla con cosas que como escuela no puedo cumplir, porque estructuralmente se exige esta fórmula del trabajo sin fin, es decir,

tenemos un problema con las exigencias del mundo del trabajo que ponen en tensión a la familia y que obliga a que las familias presionen a la escuela.

Hoy es muy difícil hacer políticas homogéneas, empezando por sectores populares. Los sectores de mayores recursos pueden responder a un modelo más liberal, más progresista; para los sectores populares es más difícil, porque las exigencias hoy, es básicamente que la escuela sea un soporte para evitar la caída de los estudiantes en la delincuencia o droga. Estás pensando en mundos distintos y no podemos tener más esta idea de dar soluciones sin tomar en cuenta nuestros básicos de hace 100 años atrás que era, la clase existe y la clase pesa, el sector socioeconómico pesa y no podemos hacer un solo tipo de política para todos.

Como profesores necesitamos movilizar habilidades distintas, en función de esas realidades socioeconómicas.

**JW.** Muchas gracias por esta complejización del tema, involucrando a la sociedad y a la familia.

Quiero volver a la invitación de este Congreso, que tiene que ver con las buenas prácticas, sobre todo de formación inicial. Denise inició el tema hablando del peso de la formación inicial, de la importancia del desempeño de los docentes principiantes o nóveles.

¿Qué prácticas o buenas prácticas están haciendo en República Dominicana? ¿qué otras experiencias de Centroamérica respecto de buenas prácticas de formación inicial docente nos puedes compartir?

**JMU.** En República Dominicana, las diferentes licenciaturas en formación inicial docente tienen inmersa la práctica en el aula. Además de las prácticas áulicas, los docentes tienen reconocimiento por buenas prácticas. Existe un acuerdo de consenso que reconoce anualmente las buenas prácticas, de acuerdo con su índice académico. Además, tenemos reconocimiento a la formación de posgrado, se les



hace seguimiento para poder conocer cómo han cambiado las prácticas de aula, luego de la formación recibida.

Se promueven nuevas formas de acceso al conocimiento que se adaptan a los diversos grupos de estudiantes y futuros profesores. Esto refleja un compromiso con la mejora continua y la innovación en la educación dominicana. Hay un programa histórico con evaluación de profesores noveles.

También tenemos la inducción docente, cuando los docentes noveles ingresan al sistema educativo. Tenemos un programa de inducción de varios meses, con tutores que dan seguimiento, para que la transición al aula no sea tan compleja.

**DV.** Hay un tema que es clave en la formación, el tema de los formadores. Los que tienen la tarea de acompañar a los futuros docentes.

Lo que hace un maestro, no es lo que dicen los libros de pedagogía, ellos replican el modelo que tienen al frente. En las universidades existen formadores que conocen del aula, lo que ha sido su pasaje como alumno, es decir, están formando futuros docentes sin conocer hoy cuál es el contexto de las escuelas. El tema de cómo se prepara a los formadores es clave.

Otro aspecto tiene que ver con la reflexión sobre la práctica, eso desde la formación inicial. En América Latina son pocas las iniciativas que incorporan la reflexión de manera sistemática. Lo mismo sucede con el trabajo colaborativo. Si esto no se fomenta en las prácticas formativas de las instituciones, el docente replica lo que conoce. Esto se debe hacer de manera transversal a las disciplinas del currículum formativo.

**JW.** En el tema del trabajo colaborativo, Denise, ¿cómo ves ese movimiento y cuánto crees que se está avanzando en la región? ¿qué se

puede hacer para que exista un movimiento de comunidades de aprendizajes?

**DV.** Las comunidades de aprendizaje profesional son valoradas como herramientas efectivas, pero muy románticas. A todos nos atrae la idea y quienes han participado han visto los resultados, el tema es el sostenimiento en el tiempo. Hay que tener un anclaje institucional que facilite su desarrollo. Se deben establecer objetivos claros, definir cómo incorporar los aportes de cada uno y fomentar una colaboración genuina y real entre los participantes. Además de evaluar los resultados de esa comunidad.

**KA.** Es una realidad de que existe mucha soledad en los profesores y necesitan estos acompañamientos, mentorías. Pero no existirá mejora si no se dan al menos, dos cosas: las condiciones estructurales, ya que los profesores son sujetos laborales y en esa condición están constreñidos estructuralmente. Además, hay que cambiar el ethos de la educación; ese ethos es individual. La sociedad tiene ese ethos, que es de competencia, de esfuerzo propio. No están las condiciones estructurales y el ethos va en contra de lo que sin duda es una necesidad. Cuando tienes una sociedad transformada, individuos transformados y con nuevos desafíos, tienes que ir acompañado porque la solución no será personal. Hemos descubierto que, en América Latina, no hay verdaderos modelos coherentes, solo hay estrategias diversas para abordar las expectativas diversas.

**JW.** Quiero preguntar a Julia de República Dominicana, es el tema de conformación de redes fuera de la escuela. El tema de lo colectivo fuera de la escuela, la idea de conformación de redes entre escuelas. Uno de los problemas de la escuela es el aislamiento tradicional del docente solo en el aula, pero no es solo el aislamiento al interior de la escuela, es también



el aislamiento de la escuela respecto al menos de las otras escuelas que están cerca; ¿Cómo se han conformado redes de docentes en República Dominicana?

**JMU.** Es un desafío, pero no hemos avanzado mucho en la práctica. Venimos de una cultura autoritaria con un inconsciente colectivo que pesa mucho. La gente tiene creencias y prácticas que hay que transformar. Hay experiencia, pero no se han consolidado, es un desafío constante.

**DV.** Uruguay participa de una red Global de Aprendizaje, a través de CEIBAL, es una red que puso en marcha Fullan y que engloba a distintos países. Los centros educativos participan voluntariamente e intercambian prácticas que tienen que ver, por ejemplo, con la colaboración, generar resiliencia. Esto ha permitido el cambio entre equipos docentes, de los diferentes niveles educativos, pero además con otros países.

## Evaluación docente

**Contexto: JW.** La evaluación docente en Chile es un tema polémico, al menos difícil. Existe evaluación docente en Chile desde el año 2004, luego tenemos el Sistema de Reconocimiento el año 2016, esa evaluación integró instrumentos de la evaluación docente del 2004 e incorporó nuevos instrumentos. Hoy tenemos una nueva Ley, la 21.625, que termina con la doble evaluación.

Estamos en una discusión respecto de la buena evaluación o si debe ser formativa o debe estar vinculada a la progresión en una carrera... interesa mucho si ustedes pueden abundar respecto de este tema. En un país que lleva 20 años haciendo evaluación de docentes, filmando clases, teniendo el aula abierta, sin embargo, sigue siendo muy debatida cómo debe ser esa evaluación.

## Ideas planteadas:

**DV.** Estamos presentando un tema complejo, porque interpela el tema de la carrera, de las prácticas, a las instituciones formadoras, a las instituciones de desarrollo profesional continuo, es decir, es un tema complejo.

Chile, en América Latina, es el país que tiene más historia y continuidad en la evaluación docente. La evaluación que incide en la tarea del docente es la que retroalimenta la tarea de enseñar va más allá de la sumativa y debe impactar en la enseñanza, es decir que pasa por una evaluación formativa, reconocida por todos los docentes, los equipos técnicos, los tomadores de decisiones como un sistema justo, que hace justicia a la tarea profesional del docente.

El otro elemento que es el que realmente provoca resistencia y conflicto, es cuando la evaluación se traduce en algo sumativo, para los efectos de la carrera porque permite cambiar de escalafón, y porque esto también interpela algo que en América Latina ha generado debate, que es el estatuto del funcionario docente.

Si pensamos que la docencia es una profesión, yo la reivindico con su especificidad y complejidad. Una profesión tiene diferentes componentes, y la evaluación es un componente sin duda, pero debe ser justa.

La evaluación en mi país se basa más en la antigüedad calificada, la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada. Los encargados de evaluar, los supervisores, no califican adecuadamente a un docente que no cumple con su tarea.

Nos debemos una reflexión, sin duda; pero además se la deben quienes han hecho de la evaluación, sistemas sofisticados que, al final, nadie entiende que todo el mundo cumple,

pero que no tiene incidencia en el aula, hay que encontrar un justo equilibrio.

**JMU.** Existe una evaluación docente en República Dominicana, la evaluación del desempeño docente, que incluye evaluación por pares, evaluación por superiores y autoevaluación, está vinculada a la progresión en la carrera docente y se relaciona con una compensación salarial. Ahora se está trabajando en una Comisión Nacional, en donde están considerados los sindicatos de maestros, para desarrollar instrumentos idóneos que tengan criterios claros, adecuados y transparentes en colaboración con empresas externas y el Viceministerio de Acreditación y Certificación de la Calidad.

**KA.** En todo ámbito la evaluación es compleja, ya que tiene que ver con criterios de justicia y hay que definir cuáles son esos criterios. Estos criterios tienen que ver con lo que se espera, con las expectativas y el horizonte.

Sin embargo, existe una falta de coherencia entre las dimensiones de la evaluación. Por qué es difícil la evaluación y seguirá siendo difícil, es porque no hay claridad suficiente de qué es la justicia, qué la define, además porque las expectativas no están suficientemente claras.

Si tienes un sistema educativo y tu expectativa es que los estudiantes logren ciertos aprendizajes, quizás existe cierto tipo de coherencia, pero eso no está muy claro.

No está claramente definido qué se espera de un profesor, cómo tiene que hacerlo y que función cumple la evaluación. Eso no es demasiado claro.

Un aspecto impresionante en el estudio sobre Modelos de Formación Continua en América Latina, en 6 países, una de las cosas que repetían los expertos consultados era que, *la gente hace la formación solo por puntajes*. Además

del tema de que la evaluación sea justa y motor, no disenso, está lo otro, de qué manera el sistema empuja y cuál es la estructura de motivaciones que crea el sistema en cada uno de los diferentes miembros del sistema. Lo que nosotros vimos en el estudio sobre modelos formativos, es básicamente una práctica instrumental, incluso en modelos muy elaborados no logran que el resultado sea un grado de implicación mayor.

Yo quería poner estos dos puntos, cómo el sistema de evaluación es coherente con un modelo de formación continua y producen estructuras de motivación, que impactan en el aula.

## Estándares

**Contexto: JW.** Lo que plantea Kathya nos lleva al tema de los estándares. El CPEIP ha trabajado mucho en la definición de estándares, lo que tienen que saber y saber hacer los docentes. Sería bueno abordar a partir de lo planteado por Kathya, ¿qué visión tienen de ese tema? ¿cuánto contribuyen los estándares? ¿cuánto rigidizan? ¿Cuánto es útil para saber qué tiene que saber y saber hacer el docente?

## Ideas planteadas:

**DV.** Los estándares indican un marco de referencia para la acción, un horizonte y a partir de ahí permite hacer un adecuado seguimiento, que guía el desarrollo de prácticas educativas de calidad. En otros países, los referenciales, marcos o estándares cumplen una función similar al proporcionar una línea de base sobre la cual generar la formación, la evaluación.

**JMU.** En la República Dominicana, existen estándares que sirven como referencia para la evaluación del desempeño docente. Estos estándares establecen las competencias que tienen que dominar los docentes y además



tiene algunos indicadores claves que son el punto de referencia para realizar la evaluación. Los ítems se construyen a partir de esos indicadores.

## Preguntas del público:

### ¿En qué porcentaje se hace acompañamiento a los docentes noveles en República Dominicana?

**JMU.** El programa se hizo con 19 universidades y en un trabajo colaborativo desde la propuesta de tutores. El acompañamiento se hace en cada centro educativo, el tutor trabaja con los docentes noveles para presentar un portafolio y se realiza un seguimiento a los trabajos desarrollados en el portafolio y en el aula.

### ¿Qué implica a la revalorización de la docencia de los docentes en Pandemia?

**DV.** Al cerrar las escuelas se dieron cuenta de lo importantes que eran las escuelas. Resignificando a las comunidades y buscaran al docente en un contexto que la familia estaba interpelada y cuestionada. La pandemia en alguna medida jerarquizó la figura de los docentes

**KA.** Los padres no sabían qué hacer con sus hijos, la relación permanente en el tiempo es algo que se aprende. En las investigaciones de autoridad, uno de los elementos que las personas hoy otorgan consideración e incluso poder admitir que alguien tiene autoridad es reconocer que están haciendo sacrificios. La dimensión sacrificial con todas las figuras es extremadamente importante y los profesores y profesoras fueron presentados en el espacio público, al igual que el de salud, como personajes sacrificiales, hay que aprender de ese momento. Son indicaciones para pensar en la cuestión de la revalorización.

**JMU.** Cada casa se transforma en salones de clases y relevó la importancia del maestro porque lo

padres no se dedicaban de manera tan sistemática en el que hacer de tareas escolares. La pandemia permitió que se valorará y cambiara la visión de lo que hace el maestro.

### ¿Cómo habría que formar al profesorado para la atención de las diversidades?

**DV.** Se plantea en América Latina hace décadas, pueblos originarios, respetar las distintas lenguas, creencias y territorios; a raíz de transformaciones el fenómeno aparece con fuerza. En un país pequeño como Uruguay, se reciben migrantes de distintos países, es una nueva realidad. En la formación hay distintas velocidades y las instituciones no siguen la velocidad de estos cambios, y es algo que tenemos que atender desde la formación inicial por que la conformación de las familias en América Latina ha cambiado, ha cambiado la sociedad. Desde el punto de vista de la formación son temas complejos que no tenemos que desconocer porque interpelan a diversas posiciones, ideológicas, religiosas, etc. Lo fundamental es que instituciones de formación estos temas se planteen con evidencia desde un dialogo informado, no se deben eludir.

**KA.** Es complejo complementar, comparto los valores de la diversidad, hay que pensar con más detenimiento cómo la escuela los enfrenta y los absorbe y con qué temporalidad, hay un tema de sobrecarga del tema. La experiencia de Portugal es pertinente, se hizo un plan para preparar a los docentes para luego impulsar la diversidad y no al revés. Y no hacer esa equivalencia entre reconocer los valores y luego reconocer que para hacerlos ingresar institucionalmente necesitamos un marco temporal, priorizaciones y estrategias concretas para entregar a las personas de cómo hacer las cosas, estamos en los momentos de grandes cambios. Para las profesoras y profesores es importante y agradece como se hacen las cosas, primero las premisas y luego cosas

concretas y de herramientas personales con las que se cuentan. No podemos pedir a las escuelas o lanzar a que los profesores de manera individual resuelvan cosas que la sociedad no ha resuelto, porque el modelo es individual. Cómo se implementan en graduación, no instalar ideas que se transforman en ideales sin las herramientas, para no producir desencanto y desorden en los sentimientos de las personas, las expectativas, etc.

**Sino se cumple de tener docentes idóneos...  
¿cuál es el plan B?**

**DV.** El plan B, ya sucedió en Latinoamérica, al tener la obligatoriedad de la enseñanza media o de incluso de la enseñanza primaria, no había los docentes con la formación y títulos. En lenguaje coloquial, se echó mano a los que había, profesionales universitarios, bachilleres, padres de familias; en donde la docencia puede brindar ciertas seguridades. Se puede encontrar colaboraciones con la comunidad, pero se debe revisar, normas, prácticas y cultura de trabajo frente a esa realidad.

**JMU.** Educación para todos, se universaliza la educación primaria, y la educación secundaria se necesitará mayor cantidad de docentes,

se debe buscar calidad en esos docentes, ya que solo se piensa en la cobertura, pero se debe buscar calidad, que los niños realmente aprendan; se ha tenido que auxiliar de otras personas, desde la habilitación docente, en República Dominicana se habilitan profesionales de otras áreas como ingenieros, médicos, para que ayuden en el área de la ciencia, esta es una alternativa, pero hay que seguir en búsqueda de nuevos caminos para implementar el derecho de la educación.

**KA.** Esta pregunta es muy difícil, En 30 años, honestamente, se debe pensar en soluciones más ambiciosas, que deben pasar por una reestructuración de las relaciones laborales, porque eso toca la familia y toca la escuela y eso va de la mano de pensar nuevos estilos de vida que permitan la sostenibilidad de la vida del mundo también pensemos en la sostenibilidad del lazo social donde las familias y la escuela van a tener que hacer un nuevo pacto completamente novedoso que cuestiones estructurales que tienen que ver status social, estructura del mundo laboral etc tienen que transformarse. Pensar en grande y pensar en articulación ya que tenemos un lazo social importante muy debilitado.





## **SEGUNDO PANEL:** **INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE:** **DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA EL** **LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)** **DESDE LA FORMACIÓN INICIAL, LA FORMACIÓN CONTINUA Y LAS** **COMUNIDADES EDUCATIVAS**

El segundo panel de expertos cuyo tema es la Inclusión en la formación docente: desarrollo de competencias profesionales para el logro de los ODS desde la formación inicial, la formación continua y las comunidades educativas, fue moderado por Valentina Quiroga Canahuate quien, entre el 2014 y 2018, fue Subsecretaria de Educación, caracterizando su gestión con el apoyo al diseño y tramitación de más de 30 leyes de la Reforma Educacional en el Congreso Nacional, contemplando los niveles de educación inicial, escolar y superior; además, en su calidad de jefa de servicio, siendo la responsable de coordinar la gestión ministerial y primera etapa de implementación de la Reforma Educacional.

### **Expositores:**

- Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (JM). Director del Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ) de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Dr. Joaquín Gairín Sallán (JG). Catedrático de Pedagogía en la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Dr. Ilich Silva-Peña (ISP). Académico e investigador del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos y Coordinador del área de justicia social y formación Docente del Instituto Interuniversitario de Investigación en Educación.

**Modera:** Valentina Quiroga (VQ)

**Contexto:** VQ. Quisiera partir reflexionando colaborativamente sobre el tema de la inclusión, que a partir de las experiencias y los desafíos ha ido evolucionando. Vinculándolo con los objetivos de desarrollo sostenible, pensando que, como los diagnósticos indican, al año 2030 no los podremos alcanzar y esto no solo en Chile, tampoco a nivel mundial. En este contexto postpandemia ¿qué entendemos hoy en día por inclusión en educación y cuáles son los principales desafíos que hoy tenemos?

### **Ideas planteadas:**

**JM.** Creo que tenemos un concepto de inclusión muy limitado. Hablar de inclusión es hablar de educación. El concepto es más amplio, y hay que vincularlo con equidad. Puede ser



que, por la historia, tenemos una interpretación de la inclusión muy estrecha. Hablamos del acceso al aprendizaje, de la participación de todos y todas, especialmente de aquellos colectivos que han estado sistemáticamente marginados. No estamos hablando solamente de los alumnos con diversidad funcional; estamos hablando de los pobres, migrantes, refugiados, diversidades sexuales y de género, diferentes culturas, grupos culturales minoritarios, entre otras. Relacionamos la inclusión solo con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Cuando hablamos, en Chile, de la Ley de Inclusión se nos olvidan muchas cosas como, por ejemplo, el informe PISA, que dice que Chile es uno de los países del mundo con mayor segregación escolar, donde hay escuelas para migrantes, para niños ricos, para pobres, estamos hablando que aun en Chile hay escuelas públicas para niñas y otras para niños.

Si hablamos de los desafíos que tiene la inclusión, primero tiene que ser positiva, optimista.

Los avances han sido impresionantes en Chile, lo que no significa que no existan desafíos. Desafíos de organización del sistema educativo; necesitamos financiación, de un 7% del PIB, para hacer una educación para todas y todos; necesitamos buenos profesionales en cantidad suficiente en las escuelas. Incluso un tratamiento diferencial a las escuelas, cuantas más necesidades tiene una escuela, más apoyo, más recursos, más profesionales. Es la única manera de compensar y de justicia social.

A mí me preocupa más el ¿para qué queremos escuelas inclusivas? y la respuesta es clara, para construir sociedades inclusivas. Cuando hablamos de ODS y de sus desafíos, estos pasan por la educación, pues todos ellos necesitan de la educación para conseguirlo. ¿qué ODS no necesita la educación para conseguirlo. Decimos pobreza, ¿quién puede romper el círculo de la pobreza?, ¿desigualdades de género?, ¿educación ambiental? pues la educación. Debemos mirar la educación

inclusiva, no solo por ser inclusiva, debemos mirar el para qué. Una educación que sea para la inclusión, para la equidad y para la justicia social. Si no logramos trabajar la inclusión para transformar la sociedad, no estamos haciendo un buen trabajo.

**VQ.** A propósito del cambio de mentalidad que dice Javier y de cómo avanzar hacia una cultura de confianza. Es importante considerar también el tema de las expectativas de los docentes respecto del aprendizaje de las y los estudiantes no son muy elevadas.

**JG.** Una buena educación contiene todo, inclusiva, sostenible, segura, etc. El problema es que no somos capaces de hacerlo, por nuestras limitaciones humanas, tenemos disfunciones en la educación. Cuando existen estas disfunciones buscamos el por qué se generan y las buscamos siempre fuera; porque el sistema económico, cultural, buscamos causas afuera.

Pero quizás también hay que mirar al interior. Quizás no avanzaremos mucho en este tema, si no cambiamos la perspectiva, un cambio de la mentalidad de las personas.

Comentaría dos cosas: Todos tenemos déficit y cualidades; cuando hablamos de problemas, hablamos de los otros, pero todos somos sujetos de inclusión, debemos ser capaces de estar en la posición del otro, en un ejercicio de alteridad. Cada uno tiene su forma de ser, pensar, sus situaciones personales, y es tan respetable una forma como otra. Deberíamos plantearnos cómo nos sentimos nosotros en relación con esto.

La segunda cuestión es que sociedad trabaja mucho la fragmentación social. El modelo nos lleva a potenciar la fragmentación. El problema empieza por nosotros mismos. La inclusión es un problema social que afecta a lo educativo. El sistema educativo está adormecido,

los docentes están adormecidos. Se debe recuperar para ellos el sentido crítico con lo que se hace. Pero no es solo problema de los educadores, también de políticas de gobierno. Promovamos intercambio de experiencias, de debate, fomentar redes de profesores. La educación es contextual.

**ISP.** Es cierto que hay problema de segregación. El 2004, un informe de la OCDE decía, que las escuelas chilenas son mucho más segregadas que la sociedad. De algún modo los diferentes gobiernos han tratado de resolver con pequeñas modificaciones de leyes o con nuevas leyes.

Una cosa es hablar de escuelas inclusivas y otra cosa es inclusión educativa, porque inclusión significa a quién, cómo, cuándo lo incluimos, es decir incluir minorías; pero ¿quién incluye? ¿quién decide? Como si el que incluye no fuera a su vez diverso. Si lo entendemos así, estamos hablando del concepto de antes, estamos hablando de integración; la idea de la inclusión es una escuela para todos y todas. A mí me gusta más el concepto de justicia social, creo que permite una mirada más amplia, es más amplio que la redistribución, pues significa también participación, reconocimiento, paridad de género. Cuando se desarrolla la Ley de Inclusión en Chile, estaba la idea de romper con la segregación. Entonces es necesario hablar de una educación para la justicia social, más allá de la redistribución, la justicia social significa también reconocimiento a quien ha estado excluido; significa participación en la toma de decisiones. Un ejemplo de ello es la paridad de género. La paridad de género no solo significa reconocer que ha existido desigualdad, ahora debemos resolver estando en paridad.

**JM.** A parte de agregar que estoy plenamente de acuerdo con esa concepción, creo que es más



importante entender que la no inclusión es un tema de justicia social. Los ministerios no harán leyes sobre justicia social, se dan pequeños pasos para superar las injusticias, desde esa perspectiva se debe asumir y solucionar.

La exclusión educativa es un tema de justicia social en la medida, que una parte de la sociedad impide a otros el derecho a recibir una educación de calidad. Las injusticias son estructurales, es la estructura de la sociedad la que nos impide transformar.

Se debe hablar de la corresponsabilidad de la injusticia, bien por acción o por omisión; somos corresponsables de la inclusión y las injusticias. La escuela también tiene su responsabilidad. Los que nos dedicamos a la educación, lo hacemos por un compromiso social, porque nos duelen las injusticias y hemos decidido que la educación es una estrategia para luchar contra las injusticias. Tratar de las inequidades y valorar las diferencias. Debemos apuntar hacia la creación de escuelas democráticas que ayudan a generar la inclusión, la escuela es de todos y para todos. Cómo vamos a tener un Chile Democrático, si las escuelas no lo son. La democracia forma parte de la inclusión o de la justicia social

**JG.** Hablemos de justicia social y de estructuras de funcionamiento de las políticas públicas, son napoleónicas, muy segregadas. La realidad es compleja y multidisciplinar. Los educadores hacen lo que pueden, pero cada uno como misionero, predica y la realidad es muy compleja. Pero al salir de la escuela vuelve la segregación; la solución debe ser pensada de manera estructural, no forzarla en la escuela. Se debe garantizar un bienestar social desde la práctica y el desarrollo; no solo de la educación, es un cambio en la sociedad, así respondemos a las necesidades de las personas. Al final seguimos siendo misioneros en la educa-

ción. Debe haber políticas más transversales, medidas más generales. Cambiamos el mundo desde la educación, pero no al ritmo que necesita la sociedad y las personas.

**Contexto: VQ.** Ilich nos invitaba a ampliar el concepto de la inclusión por uno más amplio, porque de alguna u otra manera el concepto inclusión tenía incorporada esta visión de hegemonía, de que un grupo mayoritario que tiene el poder de incluir a otro que, desde alguna perspectiva, es minoritario. En un estudio reciente sobre educación parvularia en Australia, presentaban resultados favorables respecto de la inclusión, en la línea de lo que indicaba Ilich.

Quisiera abrir un segundo momento planteando la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las palancas que ayuden a mover hacia justicia social?

**ISP.** En el sur de Chile, se dijo en una escuela somos todos chilenos y un 90% de los estudiantes eran mapuches. El problema de eso es que desaparecen las diferencias. Se debe ver la diversidad no desde el sometimiento. Una cosa es la igualdad de derechos y otra cosa es que seamos iguales. Somos cuerpos diversos, con emocionalidad distinta, con espiritualidades distintas.

Las palancas son las que conocemos en educación. Tenemos un currículo máximo y con una tremenda estandarización. La mercantilización que se incorpora en el ámbito educativo genera una estructura de segregación; ahí hay dos instrumentos, el financiamiento por asistencia (no es basal) y el Simce (evaluación sistemática) es un problema, ya que por un lado decimos vamos a avanzar en inclusión y luego te evalúan con un estándar.

No es un sistema de evaluación, es un sistema de ranking de mercado de la educación. Debe hacerse una revisión del sistema de evaluación

que estamos ocupando. Tenemos un currículo colonial, patriarcal, hegemónico y mono cultural. En la formación inicial docente poco se habla de esto. Debe haber una transformación cotidiana, es de responsabilidad realizar un cambio; es una transformación estructural, una formación docente que cuestione, debemos aprender a cuestionar y a cuestionarnos.

**JM.** El elemento fundamental, es recuperar el prestigio de la profesión docente, que la educación se transforme en un referente de transformación social. Estos últimos años la educación ha ido perdiendo su papel, su prestigio y eso provoca que nuestra capacidad de transformación sea mucho menor. Las familias no ven a la educación como una oportunidad para romper con el círculo de la pobreza. Recuperar el prestigio de la educación, implica recuperar el prestigio de la profesión docente.

Hemos hablado de que nos estamos quedando sin profesores, muy sencillo, eso es porque a los profesores se les maltrata, socialmente se les maltrata.

La profesión docente está muy mal remunerada y se habla de la importancia de la educación. Dado que somos el futuro de la sociedad, debería haber incremento importante. Pero también es un reconocimiento a las condiciones laborales: hablamos de colaboración, pero no hay tiempo; hablamos de trabajo en equipo, de preparar las clases, de nuevas metodologías, pero no hay tiempo ni espacio para debatir.

Hablamos de desarrollo profesional, pero no hay tiempo para abordar la evaluación docente como nos piden y menos para seguir aprendiendo como necesitamos.

A mí me parece que debiera haber una política de Estado de recuperación del prestigio

docente, que empiece por la valoración del docente.

Cuando hablamos de justicia social, con las y los estudiantes, nos planteamos tres preguntas esencialmente: ante una situación ¿quién se ve beneficiado? ¿quién se ve perjudicado? Y ¿cómo podemos soñarlo?

¿Quién gana con el desprestigio docente? Ganan aquellas personas que no quieren cambios en la situación. No nos olvidemos que la educación está estructurada que socialmente se utiliza para jerarquizar la sociedad. La revalorización es para que seamos un elemento de transformación social, de justicia social. Nosotros formamos personas que construyan una sociedad mejor. La educación es con valoración docente.

**VQ.** Para romper este círculo de estar dando explicaciones de por qué no es posible generar cambios, mientras los docentes no valoren su propio trabajo y tengan buenas expectativas sobre sus propios estudiantes, el cambio no será posible, cuando en realidad lo que hay que gestionar es que podamos educar para este cambio, comprendiendo desde la educación que el cambio es posible.

**JG.** Tenemos un elemento que no nos ayuda. El modelo social y económico, potencia alto individualismo, conformismo, pasividad; eso afecta a todos por igual, afecta a las escuelas estamos como domesticados, asumimos lo que nos dicen porque lo dice el Ministerio o los medios de comunicación. Hablamos mucho, pero practicamos poco; los docentes somos muy progresistas en el habla y conservadores en la práctica. El sistema está adormecido y están adormecidos los docentes. Debemos recuperar el sentido crítico de los profesores; deberían ser más analistas, más críticos con los datos, con los resultados, con lo que hacen, con la sociedad. Debemos generar una sensi-



bilidad hacia el análisis y el problema no es solo de los educadores, es un problema de políticas de gobierno. Si queremos potenciar la educación y el protagonismo de los profesores, bueno, promovamos una mayor sensibilización social sobre este tema. Este sentido crítico es un cambio actitudinal que nos puede ayudar a estar más comprometidos. La educación puede generar cambios, pero por sí sola no producirá los cambios con la rapidez que deseamos.

**VQ.** Agradezco las preguntas de los asistentes, y daremos comienzo con las seleccionadas: ¿Cuáles son los principales desafíos, para los docentes, para lograr la justicia social en la formación docente?

**ISP.** En las facultades de Educación, en la formación, tenemos muchos desafíos. Un estudiante que está 4 o 5 años formándose y no ha pasado mucho en su transformación personal.

Llega a la escuela y no ve una posibilidad de transformar, entonces, y hay dos posibilidades o abandona o se entrega. Esa capacidad de resistencia o de adaptarse no es fácil de generar. Hoy en día, las facultades de educación no tienen procesos de reflexión en torno a las y los profesores que estamos formando, en esa mirada de agentes transformativos.

En un artículo que escribí recientemente, reflexionaba sobre visitar las escuelas normales. Había una mirada de transformación social, había una mirada de formar docentes como agentes de cambio; en la actualidad el profesor es formado como un técnico, que cumple con ciertos estándares, pero no hay una mirada de entendernos como un agente de cambio. La sociedad es una diversificación, pero debe realizarse una visibilización, la trans-

formación que necesitamos como sociedad, cómo formamos a los nuevos docentes. Existe una demanda de agobio docente, en estallido y pandemia; los profesores lidiaban con las labores del hogar, no hemos hablado qué pasó, ¿cómo nos ocupamos del bienestar docente? No se está pensando en el cuidado y el autocuidado; no podemos repensarnos si estamos mal. Existe un cuerpo docente que está desgastado. Necesitamos comprender el bienestar docente.

**VQ.** ¿Quién modela a quién?, ¿la sociedad a la escuela o la escuela a la sociedad?

**JM.** Es un debate desde la década de los sesenta, con el optimismo pedagógico, hasta que llega el informe Coleman, que nos mostró que la escuela no generaba cambios. La escuela legítima las diferencias y segregaciones. Paulo Freire, por contrario nos muestra una esperanza crítica, debo inspirar desde mi profesionalismo, debo creer que se puede romper el círculo de pobreza.

**JG.** El problema es colectivo, quien obvia que existe un conflicto, para que la realidad cambie, se deben dar cuatro elementos: el primero es el querer, toda la comunidad debe querer el cambio. El segundo es saber, el saber se debe solventar en la formación continua. El tercero es poder, a veces el contexto no me lo permite, las condiciones no facilitan el cambio. El último, son los incentivos, como se reconoce ese esfuerzo; en educación se castiga ese esfuerzo, se debe reconocer los esfuerzos. Se empodera a los profesores, pero la sociedad no ayuda.

**ISP.** La esperanza, es deber visualizar la esperanza; es una acción del día a día, esperar, es hacerlo verbo.



## PANEL DE CIERRE: CONVERSATORIO FINAL DE EXPERTAS Y EXPERTOS

Durante estas jornadas hemos pensado, discutido y reflexionado desde los distintos desafíos que implica mirar el desarrollo profesional docente; hemos tenido espacio para comprenderlos desde la diversidad de espacios de la trayectoria profesional y hemos podido valorar prácticas que se han destacado en acompañar estos procesos formativos.

Es por eso que, a modo de epílogo, les presentamos el conversatorio: “¿Por qué florece la flor?, reflexiones finales sobre cómo las buenas prácticas iluminan la política pública”. Este espacio de conversación es conducido por la directora del CPEIP, Lilia Concha Carreño.

**Expone:** Denise Vaillant (DV), F. Javier Murillo (JM) y Joaquín Gairín (JG).

**Modera:** Lilia Concha (LC)

**LC.** Corresponderá hacer una síntesis de los desafíos de la interpelación que provocan estos espacios a quienes tenemos responsabilidad en el diseño de políticas públicas, tenemos que hacernos cargo como Estado de lo que nos corresponde para que estas buenas prácticas se promuevan desde las condiciones que el Estado debe garantizar. Considerando lo reflexionado en estos dos días, de las reflexiones realizadas

en estos dos días, de los 120 proyectos de buenas prácticas que se presentaron, ¿qué se debe hacer para que las prácticas sean permanentes en el tiempo?, ¿cómo desde la política pública promover que este tipo de experiencias ocurran y perduren? ¿qué variables debiéramos destacar y consolidar?

**DV.** Primero agradecer al CPEIP, al Ministerio de Educación y a quienes han participado, ya que ha sido una instancia de muchos aprendizajes. El congreso nos aportó porque, primero se presentó una temática transversal, que se dio en los paneles y seminarios, que es la conceptualización respecto del enfoque de derecho, de justicia social, el enfoque de inclusión educativa. Hubo una temática transversal, pero también hubo reflexiones sobre el contexto de nuestras sociedades, reflexiones sobre las propuestas curriculares, el tema de los formadores, el tema de los recursos y el tema de las instituciones. Al centro, el aprendizaje de las y los estudiantes, sociedades más democráticas y el rol de los docentes.

El rol de los docentes es fundamental, desde la formación inicial, formación continua, hay mucha preocupación, pero desde la esperanza con experiencias inspiradoras. Ayer fue un día



de conocer la problemática y hoy, un día de esperanza.

Respecto de la pregunta, el problema es de escala. En todos los países se pueden identificar experiencias como las presentadas, el tema es la escala. Necesitamos políticas de largo aliento, de Estado; necesitamos entender que los docentes son el factor fundamental para el desarrollo económico social de un país.

**JG.** Por lo que han dicho las personas, las instituciones, este Congreso ha sido un espacio que ha permitido enriquecernos, por las diferentes aportaciones y eso forma parte de la respuesta. Si esto ha funcionado, por qué no repetirlo. Yo los animo que hagan más jornadas, más encuentros, hemos de generar espacios que permitan la difusión, el intercambio de manera periódica. Hemos de generar contexto que facilite estos encuentros. El reto es la sostenibilidad de las propias prácticas.

**JM.** Quiero iniciar haciendo una valoración del congreso. Desde hace 20 años que estoy

viniendo a Chile y noto en este Congreso algo diferente. Noto optimismo, esperanza, noto buen humor. A veces en los congresos se viene a reflexionar sobre lo mal que están las cosas, y sabemos las dificultades que tenemos con la profesión docente. Pero en este Congreso han venido con ganas de transformar y eso yo lo veo como algo muy positivo, actitud de construir y esto tiene que ver con mi respuesta. ¿Qué tenemos que hacer? Pues, soñar; es imprescindible que quienes trabajamos en educación, soñemos. Por parte de las autoridades, que soñemos que se puede, se puede hacer una mejor educación, se puede hacer un mejor país, una mejor sociedad. Por parte de los directivos y de los docentes, es fundamental soñar; si no tenemos esa esperanza crítica, deberíamos incluso dejar nuestra profesión.

Más allá de soñar, debemos hacerlo con colaboración y confianza. Hay que pedir a la administración que confíe en sus profesionales y ayudémosle, dando las posibilidades de que

puedan hacer su trabajo, con confianza, con tiempo, con buenas condiciones laborales; con apoyo. El sistema educativo chileno avanza, estamos en un momento de ilusión, a pesar de que políticamente hay ciertas turbulencias, creo que el sistema educativo va por buen camino. Apoyémosle dando pasos, no solo con cambios de leyes; vamos a intentar un cambio en la cultura educativa, una cultura de colaboración, de apoyo, de sentido de pertenencia, de solidaridad. Hagamos que la educación contribuya a hacer una sociedad más igualitaria, justa y equitativa, más incluyente, porque esa es nuestra meta.

**LC.** Chile viene de una cultura de la estandarización, de la contabilidad, a las escuelas, a los docentes, pero no hemos sido suficientemente exigentes con el rol del Estado. Con aquello que el Estado debe garantizar para generar condiciones que les permitan a los docentes, los desempeños que a su vez los estándares les exigen a ellos. ¿Dónde ustedes dirían hay cuestiones imprescindibles que el Estado debe

asumir, si queremos generar condiciones para el desarrollo profesional docente?

**JG.** Las reformas con más posibilidades de éxito son aquellas que combinan elementos del sistema, con elementos de los centros educativos. Además, los Ministerios de Educación, deben cuidar a sus trabajadores, retener el talento, potenciarlos. Finalmente, los Ministerios son responsables de lo que pasa en las escuelas. Preocuparse significa, cuidar a cada uno, pero también de los contextos donde trabajan.

¿Por qué en un marco determinado, unas escuelas hacen más que otras? Porque hay también factores internos. Estamos evolucionando a nivel general y es verdad que las condiciones enmarcan las posibilidades, pero los profesores también tienen iniciativa, responsabilidad. Los buenos profesionales, con los medios que tienen, intentan hacer lo mejor posible y ahí hay una responsabilidad individual e institucional por mejorar la educa-





ción. La mejora de la educación no es solo responsabilidad del Ministerio de Educación.

Cuando trabajo con directivos y estos cuestionan el tema de las condiciones, les pregunto ¿y qué está haciendo usted? En la medida que las instituciones se alineen a desafíos generales, pues mejoraremos. El problema es que realmente los ciudadanos chilenos estén mejor formados para una sociedad más justa.

**DV** Hay una responsabilidad del Estado, que es asegurar condiciones de trabajo saludables, con formación adecuada, un desarrollo profesional incidente en el aula, con retroalimentación en la tarea de enseñar. La educación es un elemento clave en el desarrollo sostenible de una sociedad. Es tan importante como para dejarla en manos de los Ministerios de Educación. Si ustedes quieren saber cómo será Chile en los próximos 10 años, miren el sistema educativo que tienen hoy. Es responsabilidad del Ministerio de Educación, pero también de la clase empresarial, de los trabajadores en su conjunto, de las familias, de las comunidades, de los territorios. Entonces, ahí hay una responsabilidad del Estado, es saber comunicar esto. La proyección de falta de docentes en casi todos los países tiene que ver con la falta de valoración social. Hay una responsabilidad individual que no podemos desconocer: aun en las situaciones más difíciles y ustedes tienen un estudio que se llama "Escuelas

exitosas en contextos de pobreza" de Juan García Huidobro, demuestra que aún en las condiciones más difíciles, hay docentes que logran buenos aprendizajes y eso tiene que ver con el convencimiento de los docentes de que sus alumnos pueden aprender.

**JM.** Hay momentos en que el Estado está en peligro, sin embargo, debemos reivindicar el Estado, como el contrato que nos hemos dado las personas para garantizar la justicia social. El Estado debe preocuparse de la equidad y de la justicia social, su papel fundamental es la preocupación de los que más lo necesitan. Una especial preocupación por aquellos colectivos y personas que tienen más dificultades. Las escuelas públicas, que es la escuela de todos, allí es donde tenemos que volcar todas las fuerzas, garantizando buenas condiciones de trabajo, salarios dignos, pero sobre todo confianza y apoyo. Si dejamos todo en manos del mercado, generaremos una sociedad todavía más injusta, todavía más desigual. Por lo tanto, el papel que tienen los políticos elegidos es fundamental para hacer una buena educación.

**LC.** Agradecemos a los expertos, a la experiencia de colectivizar este Congreso, que lo que pretende es abrir un pensar juntos y en especial desde el mandato que tiene el CPEIP en su rol en la formación de profesionales y asistentes de la educación.

## VII. MOMENTOS DEL CONGRESO



Alejandra Arratia Martínez, subsecretaria de Educación.



Lilia Concha Carreño, directora CPEIP - Ministerio de Educación.



Francisco Gárate Vergara, coordinador de Educación y Cultura, OEI Chile.



Viviana Castillo Contreras, coordinadora nacional, UCE - Mineduc.















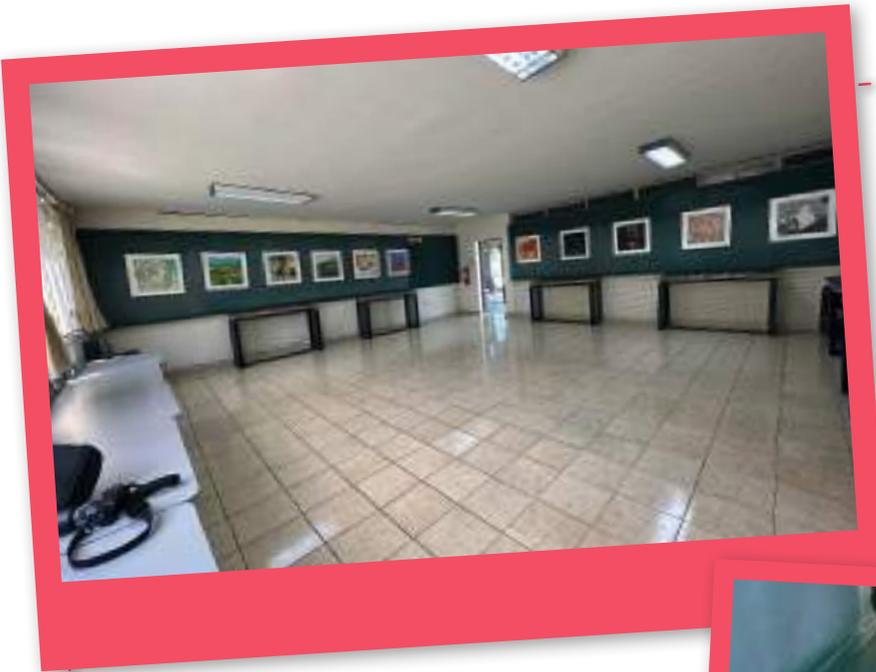
## AGRADECIMIENTOS

- ▮ José Weinstein Cayuela, exsubsecretario de Educación.
- ▮ Valentina Quiroga Canahuate, exsubsecretaria de Educación.
- ▮ Carlos Eugenio Beca Infante, exdirector del CPEIP.
- ▮ Nolfá Ibáñez Salgado, Premio Nacional de Educación.
- ▮ Estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
- ▮ Orquesta de Bajos de Mena del Colegio Albert Schweitzer (OBAM) y Fundación Musical Lagar.
- ▮ Conjunto Folclórico Alianza Danzante. Estudiantes del Liceo N° 1 Javiera Carrera y estudiantes de liceos emblemáticos de la comuna de Santiago.
- ▮ Dra. Maricel Gómez de la Errechea Cohas, artista y académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), con la curaduría de Rodrigo Troncoso.
- ▮ Funcionarios y funcionarias del CPEIP y OEI.









Este libro es el resultado del Primer Congreso Internacional de Buenas Prácticas Formativas para el Desarrollo Profesional Docente, desarrollado los días 5 y 6 de diciembre del 2023 en dependencias del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Este congreso permitió encontrarnos para pensar, reflexionar y accionar en conjunto respuestas y experiencias a las siguientes preguntas: ¿cómo debe ser la formación que aporta al mejoramiento de las prácticas institucionales para el aprendizaje de las y los estudiantes?, ¿cómo la formación valora e incorpora el aprendizaje profesional situado?, ¿cómo generar aprendizaje profesional desde los propios territorios y dar valor a esa particularidad?, ¿cómo desafiarnos críticamente para mejorar nuestras prácticas formativas?