



**UNIVERSIDAD DE CHILE**

Instituto de la Comunicación e Imagen

Escuela de Periodismo

**INJUSTAMENTE REPROBADOS:**

**La dramática realidad de los profesores municipalizados en  
Chile**

Memoria para obtener el título de periodista

**Autor:** Pedro Pablo Arraztio

**Profesor guía:** Raúl Muñoz Chaut

Santiago, Chile

2009

*A mi mamá,  
por inspirar este trabajo.*

*A Mitzi,  
porque sin su ayuda  
no habría sido posible.*

# Índice

|   | Pági |
|---|------|
| na  |      |
| INTRODUCCIÓN.....   | 4    |
| PARTE I   |      |
| ALGUNAS REFERENCIAS NECESARIAS SOBRE LA SITUACIÓN DOCENTE EN CHILE....                              | 6    |
| 1. Breve historia de la profesión docente en Chile.....   | 7    |
| 2. Situación docente hoy.....   | 10   |
| 2.1 Remuneraciones.....   | 12   |
| 2.2 Normas de contrato y despido.....   | 16   |
| 2.3 Percepciones económicas de los docentes municipalizados y particulares.....                     | 19   |
| 2.4 Profesión docente, la carrera que más aporta a la movilidad social.....                         | 20   |
| 3. Métodos de evaluación docente.....   | 22   |
| 3.1 Evacuación del Desempeño Docente.....   | 23   |
| 3.2 SIMCE.....  | 27   |
| 3.3 Prueba de Selección Universitaria (PSU).....  | 29   |
| PARTE II  |      |
| LA DRAMÁTICA REALIDAD DE LOS PROFESORES MUNICIPALES:<br>LAS MUCHAS ARISTAS DE UN SÓLO PROBLEMA..... | 32   |
| 4. 2008: La crisis exige cambios.....   | 33   |
| 4.1 Resumen de noticias.....  | 34   |
| 5. La realidad, 1: el problema de los incentivos.....   | 45   |
| 6. La deuda histórica: los cimientos de la crisis.....  | 51   |
| 6.1 La comparación internacional.....   | 52   |
| 6.2 El golpe bajo a los profesores.....   | 53   |
| 6.3 La lucha.....   | 56   |
| 6.4 Las reformas ¿la solución?.....   | 61   |
| 6.5 El episodio del bono de Subvención Adicional Escolar.....                                       | 71   |

|   |     |
|---|-----|
| 7. PSU y SIMCE: La injusta condena.....       | 75  |
| 7.1 La gran diferencia.....                   | 80  |
| 8. La mala integración.....                   | 83  |
| 8.1 La indignación de los profesores.....     | 84  |
| 8.2 La situación en la educación pública..... | 85  |
| 9. La “cifralización” de la educación.....    | 89  |
| PARTE III                                     |     |
| LOS TESTIMONIOS.....                          | 94  |
| 10. La realidad, 2: El difícil día a día..... | 95  |
| 10.1 Lágrimas de lucha.....                   | 95  |
| 10.2 Situación en regiones.....               | 93  |
| 10.3 La otra realidad.....                    | 104 |
| 10.3 Cuando la impotencia gana.....           | 107 |
| PARTE IV                                      |     |
| CONCLUSIONES Y ANEXOS.....                    | 115 |
| 11. Conclusiones.....                         | 116 |
| 12. Entrevistados.....                        | 121 |
| 13. Bibliografía.....                         | 123 |
| 14. Índice de Tablas.....                     | 124 |

## Introducción

Para nadie es un misterio que la educación ha sido uno de los temas más polémicos en la agenda del gobierno desde el retorno a la democracia. La municipalización, la llamada “brecha” entre los colegios públicos y privados y la inexistencia de una educación universitaria gratuita son sólo algunos de los temas no resueltos por los mandatos de la Concertación.

En este trabajo analizaremos los problemas que afectan a quienes muchas veces han sido catalogados como los culpables de la mala calidad de la educación pública: los profesores. Porque a menudo, y debido a diferentes razones, salen a la palestra de la agenda noticiosa nacional, ya sea por sus movilizaciones o por los malos resultados en el SIMCE o la PSU.

La investigación tiene como objetivo hacer un análisis profundo de la labor docente en los colegios públicos, e inferir si es justo o no medir su desempeño sólo tomando en cuenta el rendimiento académico de sus alumnos. Esto, ya que muchas veces las difíciles realidades que viven los niños son un factor que podría ser relevante, y no es tomado mayormente en cuenta.

La idea de abordar esta temática nace de la observación del autor al hecho de que no existen mayores trabajos que reúnan todas las aristas de los problemas del trabajo docente, ni tampoco hay investigaciones periodísticas –por lo menos en los grandes medios de comunicación– que reflexionen sobre si es realmente factible evaluar la calidad de la educación sólo sobre la base de resultados medibles.

Este reportaje de largo aliento toma el punto de vista del profesor, describiendo las dificultades que deben vivir en su trabajo día a día. También se problematizan las nuevas políticas que regirán la educación escolar en los próximos años, y cómo estas afectan al gremio docente.

La investigación se desarrolla con las siguientes hipótesis:

1. Los sistemas de evaluación de la educación en Chile no toman en cuenta todos los roles y funciones de los profesores municipalizados, quienes deben afrontar las difíciles realidades sociales de muchos de sus alumnos.
2. Los profesores municipalizados no tienen incentivos para ser buenos profesores: sueldos injustos e iguales con docentes no competentes, más la gran cantidad de trabajo que deben llevarse a casa (corrección de pruebas y trabajos) que no es remunerada, hacen muy complicada su condición.

La intención es entregar un completo y amplio panorama de la situación del profesorado en Chile, recopilado y ordenado coherentemente en el desarrollo del informe. La primera parte consiste en una compilación de datos, cifras y material bibliográfico que se estiman convenientes para el entendimiento del desarrollo posterior; la segunda corresponde estrictamente a la investigación periodística; la tercera son testimonios de profesores entregados en formato de entrevista y la cuarta consta de las conclusiones obtenidas.

No queda más que comentarle al lector que el siguiente material es el punto de partida de un tema que requiere mucha más atención en este país, y sobre el cual faltan los espacios en los medios de comunicación para que sean discutidos de manera profunda y democrática.

## **PARTE I:**

Algunas referencias necesarias sobre la situación  
docente en Chile

## 1. Breve historia de la profesión docente en Chile<sup>1</sup>

Las normativas que han regido la profesión docente en Chile remontan sus inicios a los momentos mismos en que la nación se estaba gestando. En el año 1813, además de crearse las primeras escuelas de niñas –encargadas a las monjas–, se dictó el primer Reglamento de Maestros de Primeras Letras. El dictamen permitió la existencia de maestras y maestros seculares, y se establecieron las maneras de nombrarlos y supervisarlos. Sin embargo, este primer estatuto no evitó que el trabajo en educación se hiciera de manera improvisada y en condiciones laborales e institucionales bastante precarias.

Así pasaron 29 años para que en 1842 se fundara la Escuela Normal de Preceptores y en 1854 la Escuela Normal de Preceptoras, esta última con un trabajo intermitente. La creación de la institución permitió que la gente allí preparada se hiciera cargo de la dirección de escuelas, y además muchos de sus egresados se desempeñaron como Visitadores de establecimientos educacionales a lo largo de todo el país, con la función de controlar a los profesores sin mayores estudios y capacitarlos para mejorar su desempeño. La labor de los preceptores ayudó uniformar las materias y los métodos de enseñanza.

En 1889 se creó el Instituto Pedagógico, encargado de formar profesores de secundaria, los que anteriormente carecían de cualquier tipo de instrucción. Docentes provenientes de Alemania enseñaron en el instituto, además de hacer clases en diversas escuelas normales de hombres y mujeres. En su libro *Historia de la Profesión Docente en Chile*, el profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Chile y doctor en Educación, Ramón Iván Núñez Prieto, llama a este hito como “primera profesionalización” de la formación docente, ya que se preparaba a jóvenes para un trabajo exclusivo y dirigido específicamente a realizar la labor de profesor, otorgándole el Estado un título que lo certificaba como tal.

---

<sup>1</sup> Para efectos de esta reseña histórica, se tomó como referencia la investigación del profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Chile y doctor en Educación, Ramón Iván Nuñez Prieto: *Breve Historia de la Profesión Docente en Chile*”, Mimeo MINEDUC, 1999.

Llegado el siglo XX, la mayoría de los profesores tenían título profesional, y un gran número de mujeres comenzó a ejercer la labor docente. Estas ya no sólo enseñaban en colegios de niñas sino que también en escuelas y liceos de hombres. Además, se logró organizar a casi la totalidad de los profesores en funcionarios del Estado Docente, fortalecido principalmente a partir de 1939 por el gobierno de Pedro Aguirre Cerda. La intención era llevar la enseñanza a todos los sectores sociales y rincones geográficos del país:

Más del 80% de los docentes eran empleados del Ministerio de Educación, formados, organizados, jerarquizados y movilizados como servidores públicos. También, protegidos por el Estado que, si bien no los remuneraba adecuadamente, les otorgaba seguridad y legitimidad ante la sociedad. En contrapartida, los docentes-funcionarios educaban en los valores de la democracia y en la bondad del proyecto de desarrollo nacional liderado por el Estado.<sup>2</sup>

La incapacidad del Estado para remunerar apropiadamente a los profesores desencadenó en el sindicalismo magisterial, que buscaba una mejora en las condiciones para el gremio. Aún así, el estrecho lazo entre el Estado y el docente-funcionario se mantuvo hasta el advenimiento del Régimen Militar, que en 1980 rompió con el concepto de Estado Docente y entregó la responsabilidad de la educación escolar pública a los municipios; así como también a entes privados que se regían bajo los preceptos del libre mercado. Según Núñez, esta nueva forma de pensar educación desvinculada del Estado “rompió brutalmente la alianza estratégica entre profesores y gobierno y demonizó la noción de ‘trabajador de la educación’”.<sup>3</sup> Los profesores comenzaron a regirse bajo las condiciones del Código del Trabajo, sin cláusulas especiales ni siquiera respecto de sus remuneraciones. Incluso tenían mayores restricciones ya que, al igual que el resto de los empleados municipales, estaban impedidos de realizar negociaciones colectivas.

---

<sup>2</sup> Íbid. Pág. 2.

<sup>3</sup> Íbid. Pág 3.

Con el regreso a la democracia en 1990, los profesores ejercieron presión al Estado para volver a su posición de trabajadores públicos con todas sus letras. Sus demandas se cristalizaron en el Estatuto Docente de 1991, que volvió a centralizar las decisiones sobre contratos y remuneraciones. Los sueldos de los profesores municipalizados se hicieron homogéneos a nivel nacional y nuevas disposiciones flexibilizaron al Estatuto en 1995, poniéndose éstos en práctica dos años más tarde.<sup>4</sup>

La particularidad del Estatuto Docente es que afecta a todos los profesores de Chile, sin importar si trabajan en establecimientos privados, subvencionados o municipales. Aunque también establece contratos diferenciados. Quienes se desempeñan en colegios privados lo hacen a través de contratos reglamentados por el Código del Trabajo, exceptuando los puntos relativos a la jornada laboral, los feriados legales y el finiquito de contrato. En este último ítem, los empleadores deben indemnizar a los maestros del sector particular con un adicional equivalente a los meses que faltan para terminar el año académico. Además, los profesores de establecimientos particulares tienen derecho a presionar colectivamente para someterse a las normas vigentes para los docentes municipales.

## **2. Situación docente hoy**

---

<sup>4</sup> Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar. “Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile”. Ediciones de U. De Stanford, EE.UU., 2003. Pág 3.

Según el último Anuario Estadístico realizado por el Departamento de Estudios y Desarrollo del Ministerio de Educación, publicado en diciembre de 2007, en Chile hay 171.640 profesores. De ellos, el 48 por ciento se desempeña en establecimientos municipales, el 39 por ciento en particulares subvencionados y el 11 por ciento lo hace en colegios particulares pagados. Un restante 1,4 por ciento realiza su trabajo en corporaciones. Cabe señalar que, del total de docentes, un 71 por ciento son mujeres<sup>5</sup>, marcándose particularmente la diferencia en el sector particular pagado, donde los hombres alcanzan sólo un 25 por ciento. A su vez, es el sector municipal el que presenta mayor participación de docentes de sexo masculino, con un 30 por ciento.

Si tomamos como referencia las mismas estadísticas de años anteriores, veremos que desde 1998 el número de profesores se ha incrementado en 21 por ciento (36.856 docentes). El caso de crecimiento más explosivo está en el sector particular subvencionado con un aumento de 46 por ciento, seguido por el particular pagado con crecimiento de 10,6 por ciento y más atrás el sector municipalizado, con un incremento de sólo 4,5 por ciento. En cuanto a las corporaciones, el número de docentes se ha mantenido a lo largo de todo este tiempo.

Del total de 171.741 profesores, el 91 por ciento tiene un título universitario en educación, un 5 por ciento posee un título en otras áreas, mientras que el 4 por ciento no tiene ningún título. Cabe mencionar que un 22 por ciento de los profesores que se desempeñan en el sector particular subvencionado no posee título universitario en educación, mientras que en los sectores municipalizados y particular pagado esta cifra solamente alcanza el 6 por ciento. Un dato no menor si se toma en cuenta que el reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por la Ley General de Educación busca mejorar la calidad de la educación a través del fortalecimiento del sector subvencionado en desmedro de los establecimientos municipalizados.

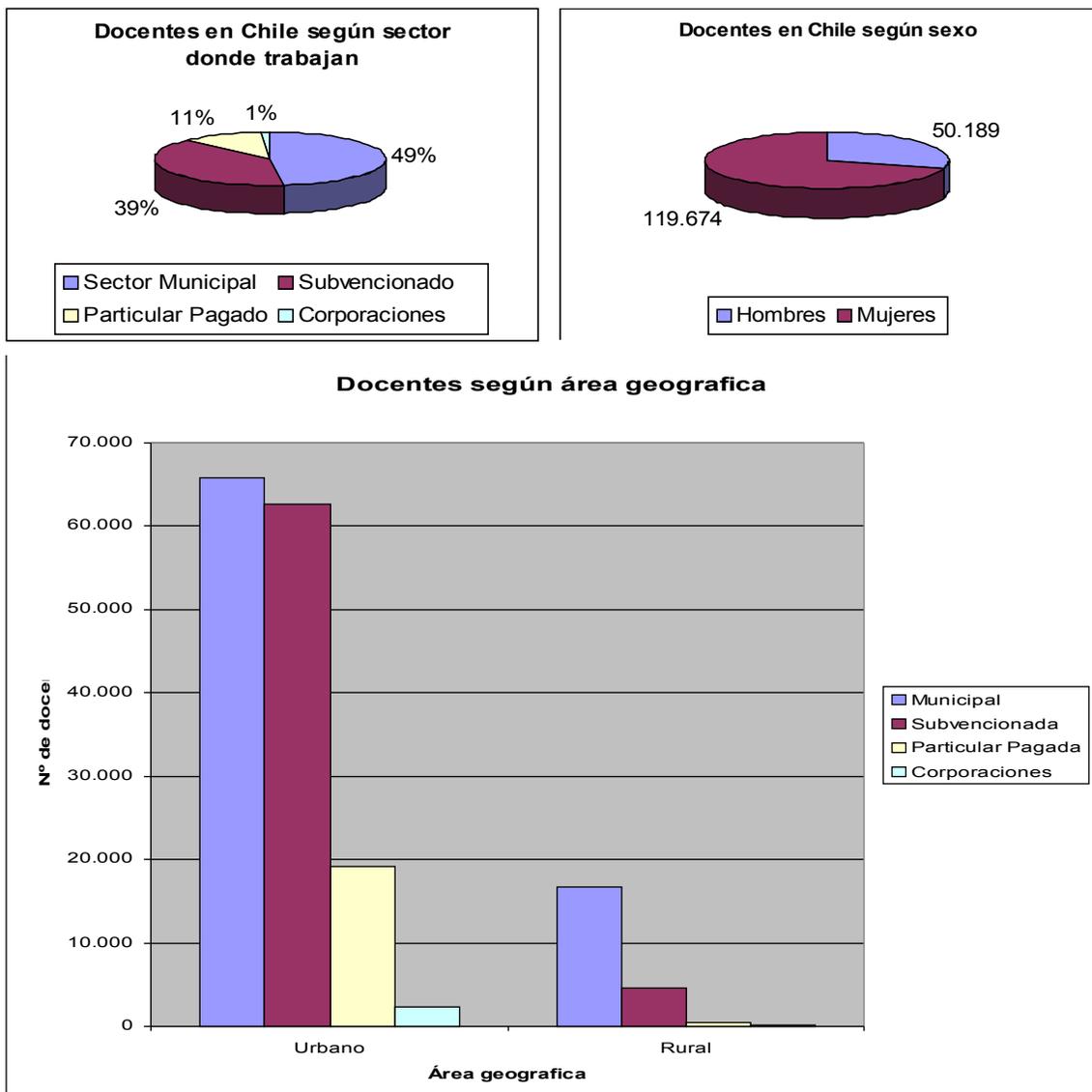
También es destacable el abismo cuantitativo que existe entre la proporción de docentes municipales y de otra índole en las zonas rurales. Se puede esgrimir

---

<sup>5</sup> Esta gran diferencia de proporción se da principalmente en el sector de educación básica, donde hay una marcada presencia de profesoras mujeres.

claramente a través de las cifras que las escuelas y liceos fiscales se hacen cargo de la educación en el campo, ya que aquí cubren el 77 por ciento del universo del profesorado, dejando mucho más atrás al los sectores subvencionado y particular pagado.

### Situación docente en cifras:<sup>6</sup>



## 2.1 Remuneraciones

<sup>6</sup> Cifras obtenidas del Anuario Estadístico del Mineduc.

Desde la aparición del sindicalismo magisterial en la primera mitad del siglo XX, un mejor nivel de sueldos ha sido la principal demanda de los maestros. El Estatuto Docente de 1990 estructuró el sistema de remuneraciones de los profesores, haciéndolos más homogéneos y aumentando su valor. La forma con la que se establece este sueldo es a través de una serie de asignaciones, que incluyen la Remuneración Básica Mínima Nacional (cuyo valor es de 277 mil pesos para docentes municipales con contrato de 30 horas y 363 mil pesos para un maestro que trabaja 44 horas), una asignación por la experiencia, otra por perfeccionamiento, una además por desempeño en condiciones difíciles, la asignación por responsabilidad directiva y técnico-administrativa, además del complemento de zona y la remuneración adicional.<sup>7</sup>

Por su parte, el Colegio de Profesores también consiguió mejores condiciones gracias a acuerdos conseguidos con el Ministerio de Educación en 1993, como son la Unidad de Mejoramiento Profesional (UMP), para el mejoramiento del sueldo por cada hora trabajada, y una UMP complementaria para maestros municipales con 6 y 15 bienios de trabajo. Las asignaciones por trabajo en condiciones difíciles, sueldo mínimo y bonificación proporcional se lograron gracias a las conversaciones entre el ente colegiado y el ministerio en 1995. El resultado de este sistema de asignaciones aplicado desde 1990 desemboca en una manera bastante intrincada de remunerar a los docentes. Para los profesores es difícil planificar cuál será su sueldo exacto, por lo que no funciona como buen incentivo, tal como era la intención de la idea original.

Y según el reglamento actual, el sueldo de un profesor municipal con contrato sería así: en su primer año de trabajo ganaría la Remuneración Básica Mínima Mensual más los bonos de Unidad de Mejoramiento Base, Bonificación Proporcional y Planilla Complementaria, por lo que su sueldo llegaría a 302 mil pesos si su contrato es de 30 horas (que es lo más probable si está recién iniciado) o de 443 mil pesos si su contrato es de 44 horas. Luego de dos años trabajados, recibiría un bono por perfeccionamiento de apenas 2 mil 800 pesos y otro por experiencia de 23 mil 703

---

<sup>7</sup> Estas dos últimas asignaciones se refieren a lo siguiente: la primera es un bono establecido por el D.F.L. 249 del Ministerio del Interior, que desde 1973 norma una escala única de sueldos para empleados públicos, y la segunda es una normativa que permite que todo profesor que en 1991 tuviera un sueldo superior al que se estableció con el sistema de asignaciones del Estatuto Docente, lo mantuviera.

pesos. Éstas dos asignaciones se reajustan cada periodo bienal (dos años), y son acumulativas, es decir, luego de cuatro años trabajados el bono por perfeccionamiento será de 5 mil 700 pesos y el de experiencia será de 47 mil pesos. Eso sí, cabe señalar que estos bonos son asignados por el municipio encargado de cada establecimiento educacional, y si el profesor cambia su lugar de trabajo a una escuela o liceo dependiente de otro municipio, los pierde. Así, el sistema de remuneraciones de un profesor municipal que trabaja 30 horas sería el siguiente:

**Tabla 1: Remuneración Mensual de Docente Municipal por Jornada 30 Horas**

| Número de Bienios | Remuneración Básica Mínima Nacional | Experiencia | Perfeccionamiento | Unidad de Mejoramiento Profesional Base | Unidad de Mejoramiento Profesional Complementaria | Bonificación Proporcional | Planilla Complementaria | Total   |
|-------------------|-------------------------------------|-------------|-------------------|---|---|---------------------------|-------------------------|---------|
| 0                 | 227.195                             |             |                   | 18.899                                  |   | 21.029                    | 35.340                  | 302.463 |
| 1                 | 227.195                             | 15.358      | 1.878             | 18.899                                  |   | 21.029                    | 18.105                  | 302.464 |
| 2                 | 227.195                             | 30.490      | 3.756             | 18.899                                  |   | 21.029                    | 1.095                   | 302.463 |
| 3                 | 227.195                             | 45.621      | 5.634             | 18.899                                  |   | 21.029                    |                         | 318.377 |
| 4                 | 227.195                             | 60.752      | 7.512             | 18.899                                  |   | 21.029                    |                         | 335.386 |
| 5                 | 227.195                             | 75.883      | 9.390             | 18.899                                  |   | 21.029                    |                         | 352.395 |
| 6                 | 227.195                             | 91.014      | 11.268            | 18.899                                  | 881   | 21.029                    |                         | 370.285 |
| 7                 | 227.195                             | 106.145     | 13.146            | 18.899                                  | 2.122   | 21.029                    |                         | 388.535 |
| 8                 | 227.195                             | 121.276     | 15.024            | 18.899                                  | 3.361   | 21.029                    |                         | 406.784 |
| 9                 | 227.195                             | 136.408     | 16.902            | 18.899                                  | 4.602   | 21.029                    |                         | 425.034 |
| 10                | 227.195                             | 151.539     | 18.779            | 18.899                                  | 5.844   | 21.029                    |                         | 443.285 |
| 11                | 227.195                             | 166.670     | 20.657            | 18.899                                  | 7.083   | 21.029                    |                         | 461.533 |
| 12                | 227.195                             | 181.801     | 22.535            | 18.899                                  | 8.323   | 21.029                    |                         | 479.782 |
| 13                | 227.195                             | 196.932     | 24.413            | 18.899                                  | 9.541   | 21.029                    |                         | 498.009 |
| 14                | 227.195                             | 212.063     | 26.291            | 18.899                                  | 10.803  | 21.029                    |                         | 516.280 |
| 15                | 227.195                             | 227.195     | 28.169            | 18.899                                  | 12.042  | 21.029                    |                         | 534.528 |

Según las cifras del Mineduc, un profesor con un contrato de 44 horas en un colegio municipal o subvencionado gana un mínimo de 442 mil 991 pesos y un promedio de 788 mil pesos. A su vez que un profesor con un contrato de 30 horas gana un mínimo de 302 mil 446 pesos y un promedio de 544 mil 213 pesos. Si bien las remuneraciones han aumentado considerablemente desde 1990<sup>8</sup>, cuando un profesor fiscal que trabajaba 44 horas ganaba en promedio 103 mil pesos actuales y un docente que realizaba su labor en un establecimiento subvencionado recibía 29 mil pesos como mínimo, las cifras indican que los sueldos de los educadores municipales han tendido a disminuir los últimos años. Si se toma como referencia los pesos promedio de 2006,

<sup>8</sup> Según el compendio Estadístico del Mineduc, entre 1990 y 2005 los salarios promedio de los profesores crecieron, en términos reales, en un 165 por ciento (jornada 44 horas) y el salario de entrada se incrementó en 182 por ciento.

desde el 2003 el valor de los sueldos ha bajado, tal como lo muestra la tabla 2. Además, otro argumento en contra de la aparente mejora de las remuneraciones docentes fue el expuesto por el economista de CENDA, Manuel Riesco, en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. En dicha comisión señaló que los actuales niveles salariales aún están por debajo de las cifras de 1971, a diferencia del resto de los trabajadores del país, que superaron ese nivel en 1999.<sup>9</sup>

Los incrementos salariales mostrados por las estadísticas del Mineduc tampoco dan cuenta de un panorama poco alentador para los profesores chilenos: éstos reciben un retorno de dinero promedio por año de educación menor al resto de los profesionales, aunque parten de un salario más alto que aquellos que no son profesores. La diferencia se acentúa a nivel de género, ya que los salarios de profesores hombres son bastante menores que los de hombres de otras carreras profesionales.

**Tabla 2: Remuneración Mensual-anual por Docente Años 1990-2006 (Jornada de 30 horas) Según Pesos Promedio 2006.**

| Año | Sector Municipal |  | Sector |
|-----|------------------|--|--------|
|-----|------------------|--|--------|

<sup>9</sup> “Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”, 2006. Pág. 162.

|      |                 |               | <b>Particular Subvencionado</b> |
|------|-----------------|---------------|---------------------------------|
|      | <b>Promedio</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Mínimo</b>                   |
| 1990 | 303.023         | 151.831       | 78.089                          |
| 1991 | 324.535         | 183.324       | 170.397                         |
| 1992 | 379.377         | 203.690       | 196.056                         |
| 1993 | 426.664         | 215.578       | 200.131                         |
| 1994 | 486.099         | 250.158       | 223.740                         |
| 1995 | 534.876         | 276.065       | 270.342                         |
| 1996 | 574.133         | 303.446       | 302.135                         |
| 1997 | 627.371         | 333.162       | 331.445                         |
| 1998 | 659.713         | 363.067       | 362.802                         |
| 1999 | 692.719         | 387.528       | 387.528                         |
| 2000 | 723.159         | 410.304       | 410.304                         |
| 2001 | 742.469         | 415.664       | 415.664                         |
| 2002 | 776.932         | 416.750       | 416.750                         |
| 2003 | 779.962         | 416.598       | 416.598                         |
| 2004 | 794.459         | 417.394       | 417.394                         |
| 2005 | 801.728         | 414.476       | 414.476                         |
| 2006 | 788.018         | 442.911       | 442.911                         |

Si comparamos la situación de los profesores chilenos con los de otros países, podemos observar que tienen menores proyecciones de mejoramiento laboral. Esto se debe en parte a que su distribución de ingresos es mucho más homogénea que el resto de los profesionales. En Corea, por ejemplo, los docentes pueden aumentar su sueldo hasta en 160 por ciento a lo largo de los años, en Francia en un 100 por ciento y en México, para tomar un caso de la región, casi en un 120 por ciento. En Chile, los sueldos se incrementan en sólo un 40 por ciento desde que el profesor comienza a ejercer su carrera profesional.<sup>10</sup> Un dato a tomar en cuenta: un profesor en Chile después de cinco años de egresado puede tener un salario inferior en un 45 por ciento al de un sociólogo.

#### **Cuadro 1: Asignaciones de Remuneraciones del Sector Municipal**

| <b>Concepto</b>                          | <b>Monto o porcentaje</b>                        |
|--|--|
| Remuneración Base Mínima Nacional (RBNM) | \$ 227.195 en promedio para docente de 30 horas, |

<sup>10</sup> “Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”, 2006. Pág. 162.

|   |   |
|---|---|
|   | y \$ 350.612 en promedio para docentes de 4 horas.  |
| Asignación por Experiencia                                    | Hasta el 100 % de la RBMN con 15 bienios o más.   |
| Asignación por Perfeccionamiento                              | Hasta el 40 % de la RBMN.   |
| Desempeño en Condiciones Difíciles                            | Hasta el 30 % de la RBNM.   |
| Asignación por Responsabilidad Directiva y Técnico-Pedagógica | Hasta el 20% y 10% de la RBNM respectivamente   |
| Complemento de zona   | % del RBNM según el DFL N° 249 del Min. del Interior  |
| Remuneración adicional  | No disminución de rentas a profesores desde 1991 si su sueldo anterior era mayor a lo dispuesto por la nueva ley.             |
| Unidad de Mejoramiento Profesional (UMP)                      | Bono fijo para profesores del sector municipal y subvencionado por hora laboral.  |
| UMP Complementaria  | Bono para profesores municipales que tienen entre 6 y 15 bienios de trabajo.  |
| Bonificación proporcional                                     | Bono variable que distribuye un porcentaje de aumento de la subvención en proporción a las horas trabajadas por cada docente. |
| Bonificación de desempeño por excelencia                      | \$ 979 por alumno al mes.   |

Fuente: Mineduc

## 2.2 Normas de contrato y despido

Como se mencionó en el apartado 1 de este trabajo, los profesores municipales se rigen por un contrato diferente al de los docentes de establecimientos privados. Mientras los segundos están regulados por el Código del Trabajo, los primeros lo hacen a través de la llamada “carrera docente”, que hasta el momento en que se escribe este trabajo no está bien definida.

Una normativa que cabe señalar es el ingreso de los docentes a la dotación municipal. Todo profesor que quiera integrar la planilla debe hacerlo por concurso público de antecedentes, los que deben ser lo suficientemente publicitados, con convocatorias nacionales dos veces al año. Solamente puede asignarse el puesto cuando no hay postulantes al concurso o estos no fueron los adecuados.<sup>11</sup> En el

<sup>11</sup> Esta regla también rige a los profesores que son contratados para ejercer funciones transitorias, experimentales, optativas y de reemplazo. Este contrato no puede exceder el 20 por ciento de las horas de

sistema chileno es el profesor quien elige el municipio donde trabajar, mientras que en otros países se designan a través de un exclusivo empleador nacional.<sup>12</sup>

Los concursos públicos se rigen por comisiones calificadoras compuestas por el director del Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM), el director del establecimiento que necesita el empleado y un profesor elegido por sorteo entre los pares de su especialidad. En dicho concurso debe haber un puntaje determinado para el desempeño laboral, antigüedad en el ejercicio docente y perfeccionamientos realizados. Para cargos relativos a la dirección de colegios y técnico-pedagógicos, se deben privilegiar aquellas currículas que acrediten estudios en administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional. La comisión tiene que ordenar a los postulantes en orden decreciente y es el alcalde quien –dentro de cinco días– debe nombrar a quien ocupa el cargo y, en caso de que éste renuncie, se procede llamando a los siguientes candidatos en el orden de precedencia.

A partir de la reforma que sufrió el Estatuto Docente en 1995, se estableció que la duración en el cargo de director en un establecimiento municipal es de cinco años. Después de cumplidos éstos, se debe realizar un nuevo concurso. Sin embargo, el director en ejercicio que pierde el concurso tiene derecho a desempeñarse en otras funciones en cualquier colegio dependiente del mismo municipio hasta por la igual cantidad de horas que ejercía antes de ser nombrado director. Si esto no fuera posible, se le da una indemnización de un mes por cada año servido para el sostenedor.

Por su parte, la norma que rige las contrataciones de profesores en el sector particular se norma exclusivamente por lo estipulado en el Código del Trabajo. El contrato a plazo fijo tiene una duración de un año laboral docente (marzo a febrero), a no ser que la contratación se haya producido a mediados de año, producto de un reemplazo. Luego, el contrato puede extenderse por un nuevo periodo, pero ahí automáticamente pasa a convertirse en contrato indefinido. Si se contrata a un profesor

---

la dotación del municipio, así como tampoco pueden tener funciones directivas.

<sup>12</sup> Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar. “Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile”. Ediciones de U. De Stanford, EE.UU., 2003. Pág 4.

en una institución privada para una función determinada y específica que dure menos que un año escolar, en él deberán explicitarse las fechas de inicio y de término.

Las diferencias de tipo de contrato son claras y puede observarse una ventaja para los colegios particulares en cuanto a poder controlar los niveles de calidad del su profesorado. El año de contrato posibilita al empleador poder evaluar el desempeño del docente, periodo de prueba que no está disponible en el sistema municipal.

Sobre las normas de despido, en el caso de los establecimientos municipalizados son la calificación en la lista de demérito por dos años consecutivos, salud irrecuperable o incompatible con la función y supresión de horas. Para ser calificado en la lista de demérito, es necesario un pésimo resultado en la Evaluación Docente que rige desde el 2003. Un sistema lleno de vicios e inconsistencias que revisaremos en profundidad más adelante en este trabajo.

Por su parte, las supresiones de horas pueden deberse a variación en el número de alumnos, modificaciones curriculares, cambios en el tipo de educación impartida, fusión de establecimientos educacionales y reorganización de la entidad de la administración educacional. Cuando un profesor pierde su trabajo debido a este motivo o existe una supresión parcial de horas, implica un pago de indemnizaciones de un mes por cada año de servicio al empleador o equivalente a la fracción perdida.

En el sistema municipal tampoco existe un sistema de ascensos que podría servir muy bien como incentivo al mejor desempeño. No hay una “carrera funcionaria” como existía en los establecimientos públicos antes de municipalizarse, y sólo existen tres categorías de funciones: directiva, técnico-pedagógica o de aula.

**Cuadro 2: Comparación de Normas Laborales Para Docentes Municipales y Particulares.**<sup>13</sup>

|                   | <b>Municipal</b> | <b>Particular</b> |
|-------------------|------------------|-------------------|
| Tipos de contrato | - Titulares      | - Indefinido      |

<sup>13</sup> Cuadro extraído de “Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile”, Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar. Ediciones de U. De Stanford, EE.UU., 2003.

|  | Contratas   | Plazo Fijo<br>Reemplazo  |
|--|---|--|
| Contenido mínimo de contratos              | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tipo de funciones (directivo; técnico-pedagógico o de aula).</li> <li>b) Número de horas cronológicas semanales.</li> <li>c) Jornada de trabajo.</li> <li>d) Nivel o modalidad cuando corresponda</li> <li>e) Fecha de ingreso</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tipo de funciones</li> <li>b) Lugar y horario, incluyendo tiempo de traslado entre establecimientos de un mismo empleador.</li> <li>c) Jornada de trabajo, incluyendo especificación de funciones.</li> <li>d) Duración del contrato.</li> </ul>   |
| Causales de término de relación laboral    | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Renuncia voluntaria.</li> <li>b) Falta de probidad, conducta inmoral o incumplimiento grave de las obligaciones que impone la función, establecidas en un sumario.</li> <li>c) Término de periodo (sólo válido para contratas).</li> <li>d) Obtención de jubilación, pensión o renta vitalicia de un régimen previsional respecto a las respectivas funciones docentes.</li> <li>e) Fallecimiento.</li> <li>f) Calificación en lista de demérito por dos años consecutivos.</li> <li>g) Salud incompatible con el desempeño de su función.</li> <li>h) Pérdida sobreviniente de algunos de los requisitos de incorporación a una dotación.</li> <li>i) Supresión de horas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Renuncia voluntaria.</li> <li>b) Mutuo acuerdo de las partes.</li> <li>c) Causas imputables al trabajador (incluye, entre otros, no concurrir durante dos días seguidos, dos lunes al mes, o un total de tres días durante el mismo periodo; falta de probidad e injurias; incumplimiento de obligaciones de contrato; abandono del trabajo).</li> <li>d) Vencimiento del plazo o conclusión del trabajo que dio origen al contrato, para plazo fijo o contrato respectivamente.</li> <li>e) Necesidades de la empresa (racionalización; bajas en productividad; condiciones de mercado; falta de adecuación del trabajador).</li> </ul> |
| Procedimiento con respecto a faltas graves | Sumario   | Despido por causas imputables al trabajador  |
| Jornada                                    | 44 horas como máximo para un mismo sostenedor.  | 44 horas en el sector subvencionado, 48 en el sector particular.   |

### 2.3 Percepciones económicas de los docentes municipalizados y particulares

Dentro del Anuario Estadístico del Mineduc no aparecen cifras relativas a las remuneraciones promedio de los docentes que desempeñan su labor en la educación particular pagada. Sin embargo, de igual forma existen ciertos parámetros que permiten comparar las diferencias de situación económica que existen entre estos profesores y los municipalizados. Un dato relevante es que los profesores de establecimientos particulares pagados tienen un nivel socioeconómico mayor al mostrado por los profesores de colegios subvencionados y municipales. En una escala de 1 a 12 sobre perfil económico, los docentes particulares pagados obtienen 8,25 puntos mientras que los municipales y subvencionados ostentan 7,75. Así también existen diferencias en la autopercepción de situación socioeconómica. Mientras el 8,3

por ciento de los docentes de colegios particulares pagados se siente de un nivel socioeconómico medio-alto, sólo el 2,8 por ciento de los profesores municipalizados se ubica en ese estrato. A su vez, un 25,8 por ciento de los profesores municipales se perciben en el estrato medio-bajo y un 4 por ciento en un nivel bajo, y, de los profesores particulares pagados, el 14,4 por ciento se ubica en el nivel medio-bajo y un 0,6 por ciento en el bajo. En un estrato socioeconómico medio se ubica el 66,8 por ciento de los profesores municipales y un 73,9 por ciento de los profesores particulares pagados.

**Tabla 3: Autopercepción de nivel socioeconómico por dependencia<sup>14</sup>**

| <b>Nivel socioeconómico</b> | <b>Municipal</b> | <b>Particular subvencionado</b> | <b>Particular pagado</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------------|------------------|---------------------------------|--------------------------|--------------|
| Alto                        | 0,0 %            | 0,0 %                           | 1,1 %                    | 0,2 %        |
| Medio-Alto                  | 2,8 %            | 5,4 %                           | 3,3 %                    | 5,0 %        |
| Medio                       | 66,8 %           | 64,6 %                          | 73,9 %                   | 67,6 %       |
| Medio Bajo                  | 25,8 %           | 26,6 %                          | 14,4 %                   | 23,6 %       |
| Bajo                        | 4,0 %            | 1,3 %                           | 0,6 %                    | 2,2 %        |
| No sabe/N. R.               | 0,6 %            | 2,0 %                           | 1,7 %                    | 1,4 %        |
| Total                       | 100 %            | 100 %                           | 100 %                    | 100 %        |

#### **2.4 Profesión docente, la carrera que más aporta a la movilidad social**

La edición del diario La Tercera del domingo 22 de junio de 2008 publicó los resultados de la Encuesta Longitudinal Docente, desarrollada por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. En ella se revela un dato que le da una gran importancia a la profesión docente: además de ser el sostén educacional del país, es la carrera universitaria que más ha contribuido a la movilidad social en Chile. Según las cifras obtenidas, el 41 por ciento de los profesores proviene de familias cuyo padre había cursado sólo enseñanza básica. Este valor en otras profesiones es del 31 por ciento. Además, el 70 por ciento de los profesores encuestados declara tener una situación mejor que la de su familia de origen.

---

<sup>14</sup> Ibid.

Si llevamos el análisis a nivel universitario, podemos observar que casi la mitad del total de los alumnos –un 48 por ciento– que ingresaron a las casas de estudio del Consejo de Rectores proviene de familias cuyos ingresos no superan los 270 mil pesos. Esa cifra se eleva a 67 por ciento entre los matriculados en Pedagogía. Observando la situación por el otro extremo sucede algo similar: solamente un 5 por ciento de quienes estudian la profesión docente viene de hogares con ingresos superiores a 800 mil pesos, mientras que en el resto de los alumnos el número alcanza al 18 por ciento.

### **3. Métodos de evaluación docente**

Desde el año 2003, en Chile funciona el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente –comúnmente conocido como “evaluación docente”–, implementado por el entonces ministro de educación, Sergio Bitar. Éste es el método oficial por el cual los profesores municipales son “medidos” en su desempeño en el aula. Pero también hay otras herramientas que la opinión pública utiliza para cuantificar el trabajo de los

docentes. Una de ellas es el Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE) que, si bien se centra en informar sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, los magros resultados que históricamente ha presentado la educación pública en este test hacen apuntar los dardos de la crítica hacia los profesores. Claro ejemplo de ello fueron las propias declaraciones de la ministra de Educación, Mónica Jiménez, quien afirmó que “los profesores también deben responsabilizarse”<sup>15</sup> de los resultados del último SIMCE –publicados en mayo de 2008– que corroboraron la tremenda diferencia existente entre el rendimiento de los colegios municipales y los particulares pagados.

Otro elemento que sirve para esta comparación son los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). El examen es el método utilizado por las universidades del Consejo de Rectores para admitir a los alumnos en las diversas carreras que ofrecen, pero también es empleado por los medios de comunicación para exhibir las diferencias en el rango de conocimientos de los alumnos que cursaron su enseñanza media en colegios municipales y particulares pagados.

Estas son las tres formas de diagnóstico principales y las que más dan qué hablar a la hora de discutir públicamente la calidad de los profesores municipales. Y son estas tres formas las que se desarrollarán y serán puestas en duda a los largo de este trabajo. Por ahora, y a modo de referencia consultiva, explicaremos cómo funciona cada una.

### **3.1 Evaluación del Desempeño Docente**

La evaluación oficial que cada año se le hace a los profesores municipales se inscribe dentro de la ley N° 19.961 sobre evaluación docente, que fue promulgada el 9 de agosto de 2004.<sup>16</sup> En ella se establece que el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), es el encargado de la coordinación técnica para la adecuada aplicación de

---

<sup>15</sup> Declaración extraída de: “MINISTRA: mejorar la docencia”, *La Tercera*, 28 de mayo de 2008, Santiago, Chile, pág. 15

<sup>16</sup> Posteriormente se aprueba el Reglamento sobre Evaluación Docente (Decreto N° 192 sobre Educación, publicado en el Diario Oficial el 11 de junio de 2005).

este proceso, y son las Comisiones Comunales de Evaluación Docente las preocupadas de aplicarlo localmente. Como evaluadores participan profesores pares, que se desempeñan en el mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del docente evaluado, aunque éstos deben realizar su trabajo docente en un establecimiento educacional diferente al del maestro puesto a prueba.

Según el Instructivo General del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el propósito de esta evaluación es “fortalecer la profesión docente, contribuyendo así al mejoramiento del desempeño profesional y de los aprendizajes de los alumnos”.<sup>17</sup> Consta de un llamado “carácter formativo”, debido a que está orientada a mejorar la labor pedagógica de los profesores y de un “carácter explícito”, ya que los docentes conocen previamente los criterios con los que será evaluado, descritos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Dicho marco fue elaborado por el Mineduc, a partir de jornadas reflexivas protagonizadas por su equipo técnico, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. También se incorporaron opiniones de docentes de todo Chile que participaron en consultas nacionales para la elaboración del documento. El MBE distingue cuatro dominios que buscan mejorar los estándares de desempeño profesional. Éstos son: a) Preparación de la enseñanza b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y d) Responsabilidades profesionales (que implican la reflexión sistemática de las metodologías de enseñanza, compartir y aprender de sus colegas; relacionarse con las familias de los alumnos y toda la comunidad y sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación).<sup>18</sup>

En el proceso se evalúan docentes de Segundo Ciclo de Educación Parvularia, Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Educación Media. Cada año se ponen a prueba profesores de diversas materias y comunas, que son anunciados por el Ministerio de Educación. Y cada profesor evaluado debe someterse al examen cada

---

<sup>17</sup> Instructivo General del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, MINEDUC, pág 2.

<sup>18</sup> Extraído del “Marco para la Buena Enseñanza”, MINEDUC, 2003. Pág. 10.

cuatro años, exceptuando aquellos cuyo resultado es insatisfactorio, que deben repetirlo al año siguiente.

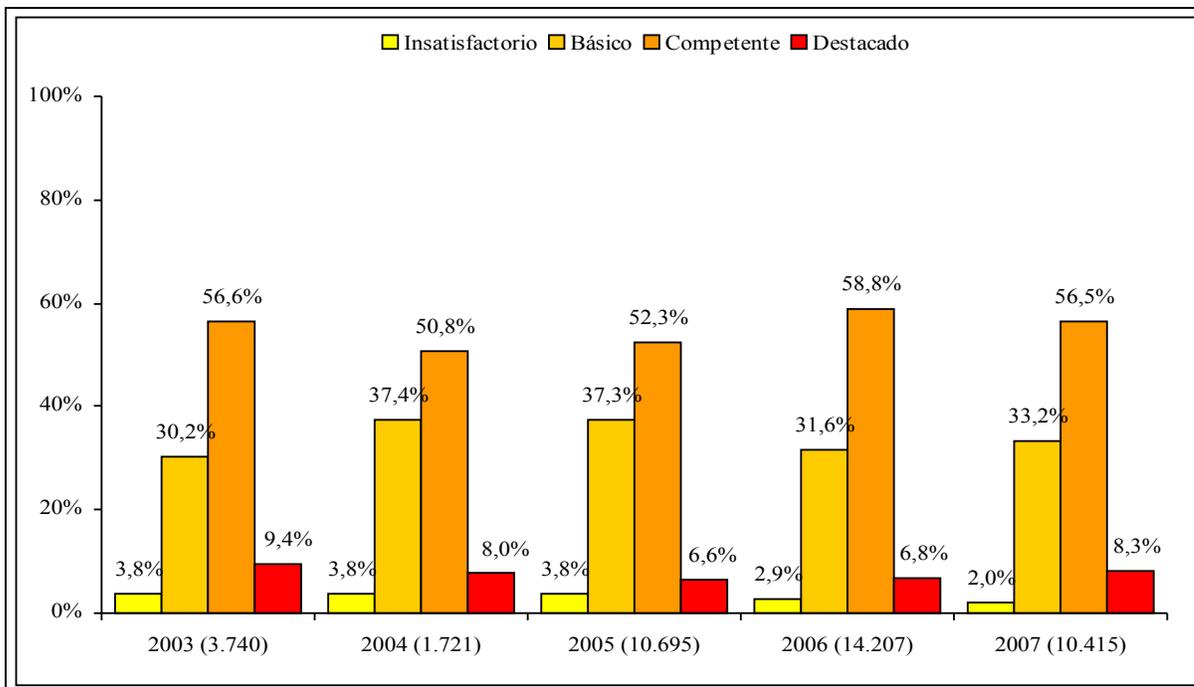
La Evaluación del Desempeño Docente utiliza cuatro instrumentos por los cuales el profesor es calificado. El primero de ellos es una pauta de autoevaluación, donde los profesores entregan una autopercepción de su desempeño profesional y a la vez se da la posibilidad a los docentes de indicar aspectos que consideren relevantes acerca de las condiciones del establecimiento o de los alumnos que a su juicio deben ser consideradas en la evaluación. El segundo es una entrevista con un evaluador par, que está basada en criterios y dominios propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza. También a dos preguntas relativas al contexto en el cual el profesor se desempeña. Un tercer paso son los Informes de Referencias de Terceros, donde el director del establecimiento educacional y el jefe de la unidad técnico-pedagógica realizan, cada uno, un reporte sobre el desempeño profesional del maestro. El último aspecto es el portafolio, que está compuesto por dos partes. El primero es el “módulo 1”, donde el docente evaluado debe diseñar e implementar una unidad de ocho horas pedagógicas, y el segundo es el “módulo 2”, consistente en una clase filmada de 40 minutos y una ficha descriptiva de la misma. La clase es grabada por un camarógrafo acreditado.

Como resultado del desempeño de evaluación, se establecen cuatro niveles de calificaciones. El mejor de todos es el “destacado”, seguido por “competente”, y luego, en un rango inferior, “básico” e “insatisfactorio”. Los profesores cuyo resultado obtenido es “destacado” o “competente” tienen prioridad a la hora de obtener pasantías y participaciones en seminarios académicos. También, tienen la posibilidad de postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Para ello, los maestros deben rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y obtener un nivel de logro “destacado”, “competente” o “suficiente”, aumentándose respectivamente –según sea el resultado– en un 25, 15 o 5 por ciento su Renta Básica Mínima Mensual por un periodo de cuatro años.

A su vez, los docentes con resultados “básicos” y “insatisfactorios” tienen que inscribirse en los planes de superación profesional, los cuales son gratuitos y están orientados a superar sus debilidades. En el caso de los “insatisfactorios”, estos deben repetir su evaluación el año siguiente. La ley 19.961 en su artículo 70 inciso séptimo ordena que si un profesor insatisfactorio sale evaluado por segunda vez en la misma categoría, debe dejar de ejercer su labor como docente de curso para dedicarse exclusivamente a su superación profesional, y realizar una nueva evaluación al año siguiente. Si por tercera vez su resultado es insatisfactorio, el profesional de la educación deja de pertenecer a la dotación docente.

### **Resultados de la evaluación docente**

**Gráfico 2: Resultados evaluación docente desde 2003** (Fuente: Mineduc)



A pesar de todos los vicios que puede presentar esta forma de evaluación –y que serán desarrollados en este trabajo más adelante–, según los propios estándares establecidos por la Evaluación del Desempeño Docente, el nivel de los profesores municipalizados de Chile es bastante bueno. Los resultados de la evaluación realizada el 2007 arrojan que sólo un 2 por ciento de los maestros puestos a prueba obtuvo un nivel de insatisfactorio y un 33,2 por ciento un nivel “básico”. La inmensa mayoría de

los evaluados (el 56,5 por ciento) se ubica en un nivel “competente” y el 8,3 por ciento pertenece al rango de “destacado”. El sector con desempeño más bajo en la resultó ser el primer ciclo básico, con el mayor número de “insatisfactorios” y con el menor de “destacados”.

Si se comparan las cifras con años anteriores, es posible observar un mejor desempeño. Solamente 731 profesores no entregaron su portafolio, un número tremendamente inferior a lo acontecido el 2006, donde fueron mil 686 y al 2005, año en que 5 mil 91 docentes no terminaron el proceso. Además, se evaluó a 233 maestros que obtuvieron “insuficiente” en años anteriores, y de ellos 200 superaron su nivel a “básico” (72,1 por ciento) o “competente (13,3 por ciento). Los 33 restantes siguieron en la situación de “insuficiente”.

Según los datos obtenidos de la evaluación realizada en 2008, el número de docentes con nivel “destacado” aumentó a 12,13 por ciento mientras que el “competente” a 63,92 por ciento. El nivel “insatisfactorio” alcanzó sólo un 1,14 por ciento. La ministra Jiménez declaró que estos últimos buenos resultados se debieron a que “los profesores han ido perdiendo el miedo a la evaluación”.<sup>19</sup>

El gráfico 2 demuestra que el número de profesores ubicados en los rangos de “competente” y “satisfactorio” se ha mantenido en un nivel estable desde que comenzó la evaluación en el año 2003.

### 3.2 **SIMCE** <sup>20</sup>

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) se realiza como diagnóstico nacional del nivel de aprendizaje y conocimiento de los escolares a lo largo del país, informando sobre su desempeño en diferentes áreas, y relacionándolos con el contexto escolar y social en que reciben sus clases. Es aplicado por el Ministerio de

---

<sup>19</sup> Cita extraída de: “UN 12,13% de los docentes alcanza un nivel destacado en Chile”, diario La Hora, 25 de marzo 2009, Santiago, Chile, pág. 4.

<sup>20</sup> Con datos extraídos de [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Educación a todos los estudiantes que cursan el 4° año de Educación General Básica (EGB), el 8° EGB y 2° año Medio desde 1997. Se realiza una vez a año y en él se miden los contenidos mínimos obligatorios impuestos en los marcos curriculares de educación básica y media. Además, recoge información sobre profesores, estudiantes y apoderados a través de cuestionarios. En ellos se les pregunta a los docentes sobre las materias que se han enseñado, a los padres sobre su nivel educacional, y a los estudiantes sobre sus hábitos de estudio, todo para contextualizar los resultados. El SIMCE realiza las siguientes evaluaciones:

- **Medición nacional SIMCE:** evalúa lenguaje, matemáticas y ciencias naturales y sociales. Se aplica a los alumnos de 4° y 8° EGB y 2° Medio desde 1997.
- **CÍVICA (Civic Education Study):** evalúa educación cívica. Aplicado a los alumnos de 8° EGB (años 1999 y 2008) y 2° Medio (año 2000).
- **PISA (Programme for International Student Assessment):** Evalúa lenguaje, matemáticas y ciencias. Se ha efectuado a los alumnos de 2° Medio en los años 2001, 2006 y 2007.
- **TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study):** Toma matemáticas y ciencias. Se ha aplicado a los alumnos de 8° EGB en los años 1998 y 2002.
- **LLECE (Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación Estudio):** Evaluación internacional comparativa sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados. en alumnos de países latinoamericanos. Hecha a escolares de 2°, 3° y 6° EGB en los años 1997 y 2006.

En el examen se consideran contenidos que pueden ser evaluados a través de lápiz y papel. El total de preguntas de cada examen varía según el curso y el número de formas de la prueba, donde el alumno tiene un total de 90 minutos para responder. Es aplicado a 500 mil escolares en todo el país y participan 12 mil empleados en la

evaluación ya que, como es una prueba estandarizada, se contrata personal externo para la realización del test, aunque han ocurrido denuncias de casos donde los profesores han ayudado en las respuestas a sus alumnos<sup>21</sup>. Y también han existido otro tipo de irregularidades, como que directores y docentes insten a estudiantes de bajo rendimiento académico a ausentarse de clases el día de la evaluación.

Las pruebas se corrigen de diferente forma según el formato. Las preguntas de selección múltiple se revisan automáticamente sin la intervención de personas, mientras que en los cuestionarios abiertos, trabaja un equipo de corrección durante tres semanas. La evaluación está a cargo de universidades que trabajan bajo la supervisión del SIMCE. Desde 1988 hasta el 2005 sólo se evaluaba un curso por año, pero desde el 2006 esto se hace a dos cursos a la vez, ya que a 4º de EGB se le aplica el examen todos los años.

### ***Últimos resultados***

Los últimos resultados del SIMCE aplicado a los 4º y 8º años de EGB en el 2007 fueron publicados el 26 de mayo de 2008. Según lo informado por el Ministerio de Educación, los puntajes a nivel nacional no variaron en gran medida desde la medición anterior. En lo respectivo a 4º Básico, los 253 puntos obtenidos en Lenguaje el año 2006 subieron un punto hasta 254, en Matemáticas hubo una reducción de 248 puntos a 246. En Comprensión de la Naturaleza se obtuvieron 250 puntos, que no pudieron ser comparados porque esta área no fue medida en la prueba anterior.

Por su parte, en 8º Básico los puntos en Lenguaje subieron de 251 puntos medidos en el 2001 a 257, en Matemáticas se aumentó de 253 a 256 puntos, Comprensión de la Sociedad disminuyó de 251 a 250 puntos y en Comprensión de la Naturaleza hubo un alza de 256 a 258 puntos.

---

<sup>21</sup> Los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROVs) y universidades son responsables de seleccionar y capacitar a los examinadores, de acuerdo a lineamientos entregados por el SIMCE.

En el análisis de los resultados se observó que los colegios municipales obtienen puntajes más altos que los subvencionados en los niveles socioeconómicos bajos, pero no así en los niveles socioeconómicos medios, donde los colegios subvencionados presentan mejor desempeño. También se desprende de los resultados que los municipios que administran más establecimientos educacionales tienen mejores puntajes, y en los colegios particulares pagados donde el sostenedor administra más colegios sucede de igual forma. Asimismo, los establecimientos que imparten básica y media obtienen mejores resultados que aquellos que sólo imparten educación básica.<sup>22</sup>

### **3.3 Prueba de Selección Universitaria (PSU):**

Es el examen que desde el 2003 rige para que las universidades chilenas seleccionen a sus postulantes. Se realiza a nivel nacional durante el mes de diciembre, cuando los alumnos de 4º año Medio terminan su año académico. Si bien la PSU es un escollo obligatorio sólo para los postulantes de casas de estudio pertenecientes al Honorable Consejo de Rectores, muchas universidades no tradicionales la utilizan como parámetro a la hora de elegir quienes llenarán los cupos de sus carreras.

La PSU consta de cuatro pruebas que son tomadas durante dos días. Hay dos obligatorias, la de Lenguaje y Comunicación y la de Matemáticas. Historia y Geografía y Ciencias son los exámenes optativos, teniendo el de Ciencias un módulo común de biología, química y física correspondientes a las materias de 1º y 2º Medio y tres módulos (cada uno específico para estas tres asignaturas) que comprende contenidos de 3º y 4º Medio. Individualmente las universidades determinan el porcentaje que le asignan a cada prueba, a lo que se suma un puntaje dado por el promedio de notas de Enseñanza Media del postulante.

La prueba consiste en un número variado de preguntas, según cual sea la materia. Deben contestarse a través de un sistema de respuestas de selección

---

<sup>22</sup> Resultados extraídos de: “SE estancan los resultados del SIMCE en 4º y 8º básicos”, diario La Segunda, 26 de mayo de 2008, Santiago, Chile, pág 2.

múltiple, que son corregidas sin intervención humana a través del sistema electrónico del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), entidad a cargo de todo el proceso de admisión a las universidades tradicionales. El sistema determina puntaje por cada respuesta correcta, mientras que por cada tres contestaciones erróneas se elimina una buena. Luego de que las pruebas son revisadas, se determina el puntaje máximo, dado por el o los postulantes con mejor desempeño en cada uno de los módulos, que sobrepasan los 800 puntos. Los llamados “puntajes nacionales” son avisados de su excelente rendimiento antes de que se publiquen abiertamente a todo el país. Son premiados por el Presidente de la República y generalmente reciben muchas ofertas de becas de diversas universidades.

La PSU reemplazó a la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que fue el método de ingreso a las universidades utilizado hasta el 2002. La forma y los métodos de pregunta y respuesta de ambos exámenes son similares, pero varían en los contenidos. Mientras la PAA medía principalmente habilidades, la PSU mide los conocimientos adquiridos durante la Enseñanza Media.

La prueba que actualmente existe es un reemplazante transitorio de otro método de selección, llamado Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES), que debía ponerse en práctica el 2002, postergándose luego hasta el 2003, aunque en ese año, por dificultades técnicas y muchas críticas, fue aplazado indefinidamente. En este sistema, a diferencia de la PAA y PSU, no existe sólo una alternativa buena, sino que hay algunas respuestas más correctas que otras. La idea es que la respuesta más correcta tenga un puntaje de 5 puntos, y la menos, un punto. Los detractores de este sistema señalan que no es idóneo penalizar una respuesta buena, aunque no sea la más completa, y que tampoco es adecuado otorgar puntaje a contestaciones con casi todo correcto pero algo malo. Otro gran problema que no permitió su implementación fue un grave error de diseño en las pocas pruebas de ensayo existentes: generalmente la respuesta más larga era la más correcta, por lo que se podían adivinar las mejores alternativas sin siquiera leer las preguntas.

**PARTE II:**

# La dramática realidad de los profesores municipales: Las muchas aristas de un sólo problema

## **4. 2008: La crisis exige cambios**

Pocos años fueron tan positivamente tormentosos en materia de educación como el 2008. Y se ha elegido aquí el término “tormentoso” en vez de “movido”, “ajetreado”, “agitado” o cualquiera de aquellos vocablos que sólo describen un movimiento incesante, porque éstos últimos no tienen esa connotación tensa y tortuosa

–más cercana al conflicto que a la simple diligencia– que es la que puede definir de mejor manera la intrincada lista de hechos del 2008.

Profesores amurrados, jarrazos en la cara, amenazas de una revolución pingüina versión 2.8 y destituciones ministeriales por negligencia podrían ser consideradas como las coyunturas estrellas de ese año; a las que hay que sumar la discusión pública que siempre viene por agenda: la del SIMCE y la PSU. Tal como las noticias de los regalos de Navidad en diciembre, la de los pasajes de bus para Semana Santa, la de los útiles escolares en marzo o la del Mercado Central para pasar las cañas de Año Nuevo; la publicación de los resultados de ambas pruebas parece entregarse en los medios de comunicación como por piloto automático, generando todos los años el mismo debate y entregando la misma conclusión: que existe una brecha infranqueable, cada año más grande, entre la calidad de la educación escolar pública y privada.

Si tal brecha es tan grande como se dice, si existe o si incluso es justo o relevante medirla, serán asuntos que tocará este trabajo, entregando directrices a veces, sugerencias otras tantas y, casi siempre, más preguntas. Pero eso más adelante. Vamos con calma.

Se ha dicho aquí que el año 2008 fue positivamente tormentoso. Lo de “tormentoso” ya algo se entiende y lo de “positivo” es porque algo bueno tiene que venir en de vez en cuando: cada crisis es un duro golpe, cada golpe requiere una reacción y cada reacción genera cambios. ¿Buenos? Ojalá. ¿Insuficientes? Lo más probable.

Al instante en que se escriben estas líneas, la educación pública chilena vive, precisamente, un momento de cambios. Nuevas reformas y proyectos de ley se debaten en las cúpulas políticas. Algunos son frutos de una lucha de años, otros producto de revoluciones furtivas y decididas. El resultado de ellos es incierto, por lo que podríamos decir que este trabajo se mueve en terrenos nebulosos, lo que no

impide que se pueda realizar un diagnóstico de la situación actual ni hacer proyecciones ni relativizar el verdadero alcance de estas nuevas políticas.

La primera de ellas fue al anuncio de la derogación de la actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que sería reemplazada por la Ley general de Educación (LGE). Esta primera medida, que está siendo revisada por el Congreso, generó revuelo porque el profesorado y alumnado de colegios municipales amenazaron con una nueva revolución pingüina, tal como la ocurrida el 2006, debido a que consideraron que el nuevo dictamen tomaba en cuenta sólo una postura de las presentadas en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación.

La segunda medida es la creación del proyecto de ley que, según el gobierno, es de fortalecimiento de la educación pública. Este saca a los colegios públicos de la administración de los municipios para entregárselos a Corporaciones Locales de Educación Pública.

Y la última de las medidas fueron las conversaciones del gobierno y el Colegio de Profesores para por fin establecer una carrera académica para los profesores, llamada “Carrera Docente”, demanda por la que el gremio ha luchado por cerca de 20 años. El día 5 de enero de 2009 se entregó el primer informe que acuerda las bases y los criterios generales de dicha carrera aunque, como era de esperarse, faltan muchos puntos por convenir.

#### **4.1 Resumen de noticias**

Para ver un cuadro general de lo sumamente noticioso que fue el 2008 (y algo del 2009) en materia de educación, a continuación se entrega un breve resumen (o *highlits* si prefieren los términos televisivos) con los principales hechos del año. El sentido común seguramente dictaría que éstos fueran ordenados de manera

cronológica pero, para hacerlo más interesante, aquí el autor se reserva el derecho de ordenarlos según el nivel de interés, revuelo y consecuencias que estos han tenido o puedan tener, a modo de ránking.

He aquí un “*top five*”:

**5º lugar: *La eterna discusión del SIMCE y la PSU.***

Por aburrida, predecible y sin ninguna consecuencia de peso, la repetitiva discusión de los resultados del SIMCE y la PSU sólo alcanza el último lugar de este ránking; aunque tuvo que estar presente, pues antes de la revolución de los estudiantes secundarios en 2006 era el único debate nacional sobre educación que realizaba la opinión pública durante el año.

Para explicarlo de manera resumida: los resultados del último SIMCE arrojaron que en 4º y 8º básico, los alumnos con familias de estrato socio económico alto y medio-alto alcanzaron alrededor de 70 puntos más que los de estrato bajo y medio bajo tanto las prueba de Lenguaje y Matemáticas<sup>23</sup>. Como consecuencia, la entonces flamante de Educación, Mónica Jiménez, señaló que los “profesores debían hacerse responsables de las diferencias”<sup>24</sup> y se anunció que los alumnos de pedagogía deberán dar una prueba especial para titularse<sup>25</sup> al estilo del Examen Médico Nacional. Todo por lo magros resultados. El test partió en noviembre como plan piloto, con carácter voluntario.

Para Johanna Morales, asesora del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, el dedo inquisidor de la ministra Jiménez hacia los profesores de colegios estatales tiene otras motivaciones: “En este año el gobierno hizo el cruce de la Evaluación Docente con el SIMCE, cosa que no habían hecho nunca antes. Todo para justificar las reformas, la Ley General de Educación y,

---

<sup>23</sup> Estimación extraída de los resultados presentados en el informe del Mineduc sobre el SIMCE 2007.

<sup>24</sup> Declaración extraída del diario La Tercera del 25 de mayo de 2008, pág. 15

<sup>25</sup> “ALUMNOS de pedagogía deberán dar una prueba especial para titularse”. *El Mercurio*, Santiago, Chile, 28 de mayo, 2008. C-6.

sobre todo, la subvención preferencial. La prensa tampoco ayuda a aclarar aquello. Con esta nueva ley, los privados, quienes son los dueños de los colegios, de las grandes agrupaciones de colegios, también lo serán de las empresas externas que asesoran. Y la idea de la Ley de Subvención Preferencial, es que si las escuelas salen mal evaluadas en el SIMCE, sean asesoradas por un ente externo, y esos entes externos, por supuesto, son privados. Es fácil culpar a los profesores para aplicar este nuevo sistema”.

En tanto, con los resultados publicados de la última PSU, la situación fue bastante similar: los colegios pagados promediaron 607 puntos entre Lenguaje y Matemáticas, mientras que los municipales 456. Y de nuevo, como todos los años, los medios estuvieron en la avanzada de los ataques al sistema público y las conjeturas apresuradas. El diario La Tercera, que cuenta con un departamento especializado en educación, tituló el día 22 de diciembre: “PSU: privados acumulan 74% de puntajes nacionales y cae rendimiento de públicos y subvencionados” y al día siguiente la noticia principal fue del mismo estilo: “Brecha a favor de colegios privados creció en un 30% en los cinco años de PSU”. Si se miran las cifras de manera superficial, la diferencia se ve abrumadora. Pero Manuel Riesco, vicepresidente del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo, nos muestra los resultados desde otro punto de vista: “Basta con sólo escarbar un poquito para darse cuenta de que el argumento de la ‘brecha’ no explica completamente el fenómeno. No se ha tomado en cuenta que, gracias a la beca Junaeb, fruto de la presión de los movimientos estudiantiles, más de 40 mil nuevos estudiantes pudieron rendir la prueba. Lo que sucedió con la PSU no fue que haya bajado el rendimiento de la educación pública, sino que más alumnos de colegios fiscales y subvencionados lograron rendirla. Los 456 puntos no son sinónimo de mediocridad, sino de una mayor equidad”.

#### ***4º lugar: Los profesores tramposos y los amurrados***

La mañana del viernes 1 de agosto de 2008, la entonces periodista del programa Semáforo Cultural de la radio Universidad de Chile, Macarena Peña y Lillo dio el golpe noticioso del día: había profesores que estaban pagando por que le

hicieran su portafolios de evaluación docente. Cual niño malcriado que ofrece dulces a su vecino para que le haga la tarea, había maestros dispuestos a desembolsar hasta 200 mil pesos para que un tercero realizara un trabajo. Se habló de un mercado negro, y que había portales de comercio en internet que ofrecían el servicio. Jaime Gajardo, presidente del Colegio de Profesores, admitió la existencia de esa realidad y la ministra Jiménez amenazó con comenzar una investigación<sup>26</sup>. Radio Universidad de Chile intentó elevar el rango de la discusión denunciando también que cada profesor debe destinar entre 60 y 80 horas par la elaboración del portafolio, las que no están contempladas en la remuneración de los docentes. Pero, después de la pequeña tormenta, nunca más se supo del tema.

El caso del mercado negro de portafolios, que quedó en el anecdotario, fue sólo la punta de un iceberg que existía desde mucho antes. Y ese iceberg fue el llamado que el presidente del Colegio de Profesores hizo a todos los maestros del país a no participar del proceso de Evaluación Docente. ¿La razón? La inexistencia de una Carrera Docente que sirviera a los profesores como incentivo y manera de mejorar sus condiciones de trabajo con el tiempo. El alcalde de Santiago, Pablo Zalaquett, presidente de la Comisión de Educación de la Asociación Chilena de Municipalidades, los tildó de flojos y señaló “que los docentes que no cumplan con la evaluación serán expulsados sin indemnización”<sup>27</sup>. Al final, el 94 por ciento de los profesores designados participó en el proceso, una cifra similar al año anterior.

### ***3º lugar: La amenaza de una nueva revolución pingüina***

Todo comenzó con el anuncio por parte del Ministerio de Educación de que se enviaría al Congreso un proyecto de ley que reemplazaría a la actual LOCE, dictada en los últimos instantes del gobierno de la dictadura. De inmediato, el Colegio de Profesores y los dirigentes estudiantiles amenazaron a las autoridades con paros y manifestaciones, que hicieron recordar lo ocurrido el año 2006, cuando hubo una paralización general de los colegios municipalizados del país. Esta vez el problema era

---

<sup>26</sup> “MERCADO negro en Evaluación Docente”. La Segunda, Santiago, Chile, 1 de agosto de 2008.

<sup>27</sup> “DOCENTES presentarán recurso de protección ante amenaza de despidos por parte de municipios”, La Tercera, Santiago, Chile, 28 de agosto de 2008.

que el proyecto de ley sería una suerte “tiro de gracia” para la educación pública. Johanna Morales explica las razones del desacuerdo del aparato colegiado y el alumnado: “El punto clave que aniquila a los colegios públicos está ligado a la Ley de Subvención Preferencial. Las escuelas que vayan bajando en el SIMCE, serán intervenidas por privados y si luego de tres años siguen con malos resultados, se cierran, y los profesores de planta se reparten en otros colegios y los demás son despedidos”.

Para apaciguar al nuevo levantamiento estudiantil que se venía, la ministra anunció otro proyecto de ley, esta vez uno que fortalecía la educación pública. En dicho proyecto, se propone que la administración de los colegios fiscales no siga en manos de los municipios y sea tomada por Corporaciones Locales de Educación Pública. Hubo algunas tomas y paros durante el mes de mayo pero, en parte por esta nueva iniciativa y por los aplazamientos de la discusión de la LGE en el Congreso, los ánimos se calmaron en el resto del año 2008.

Pero esta parece ser la historia de nunca acabar: el jueves 2 de abril de 2009 los profesores reiniciaron las movilizaciones por la LGE, llamando a un gran paro nacional que tuvo un 90 por ciento de adhesión. También hubo ese día una manifestación donde participaron unas 3 mil personas y que generó desmanes en el centro de Santiago. Según el cubrimiento de la noticia del diario El Mercurio, “Carabineros calculó que 1.500 eran docentes y el resto lumpen y sujetos antisistema”.<sup>28</sup> En la marcha, cinco carabineros resultaron heridos, y el propio presidente del Colegio de Profesores fue agredido “por un grupo de anarquistas”, según cuenta la información en el mismo diario.

## ***2 ° lugar: destitución de la ministra Yasna Provoste***

La noticia abrió el año escolar del 2008. En marzo, la Contraloría General de la República descubrió irregularidades en el pago de subvenciones a colegios por un

---

<sup>28</sup> “VIOLENCIA empañó manifestación de profesores”. El Mercurio, Santiago, Chile, 3 de abril de 2009. Pág C8.

monto de 600 millones de dólares. El Congreso realizó una acusación constitucional contra la en ese entonces ministra de Educación, Yasna Provoste, y el 16 de abril la acusación fue resuelta por el Senado en una larga sesión de más de ocho horas donde, por ser encontrada culpable en uno de los cinco capítulos por 20 votos contra 18<sup>29</sup>, quedó destituida de su cargo e inhabilitada para ejercer cargos públicos por cinco años. La destituida ministra salió de la Cámara entre llantos y algunos vítores y cánticos de apoyo.

No han sido encontradas evidencias directas que vinculen a Yasna Provoste con las irregularidades, y su enjuiciamiento fue debido a su responsabilidad política. El único implicado hasta ahora es el ex-Seremi de Educación de la Región Metropolitana, Jaime Traverso. La salida de la ministra Provoste del ministerio de Educación, quien era muy cercana a los estudiantes por su mediación en la revolución pingüina, tuvo como consecuencia la designación de Mónica Jiménez en el cargo el 18 de abril. Desde el primer minuto la nueva ministra instauró una agitada y exigente agenda que, en materia de educación escolar, ha dado como resultado dos proyectos de ley y la mesa de conversación con el Colegio de Profesores para una futura Carrera Docente.

### ***1º lugar: Las reformas y proyectos de ley***

Sin duda, las que tendrán más consecuencias, las que traerán repercusiones, las que generarán más debate y las que ocupan el primer lugar en nuestro ránking, son las reformas y proyectos de ley desarrollados por la gestión de la ministra Mónica Jiménez. Reformas principalmente impulsadas gracias a los intensos movimientos estudiantiles del año 2006, aunque no por eso con los resultados que alumnos y profesores esperaban.

---

<sup>29</sup> “SENADO da duro golpe al Gobierno y destituye a ministra Provoste”, La Tercera, Santiago, Chile, 16 de abril de 2008.

Como se ha mencionado anteriormente, son tres los proyectos de ley que marcan la agenda de educación en Chile durante el año 2009. Aunque existen cuestionamientos desde diversos sectores políticos y académicos acerca de que estas reformas sean un cambio real en la crisis.

Independientemente de que sean aprobados o no, de cuándo sean aprobados (si es que lo son) o sea cual fuere la consecuencia de éstos, son el más importante hito educacional del año, tanto por el debate que generarán en la agenda política 2009 como por el hecho de que son el resultado más concreto de la “revolución pingüina” de 2006 y las repercusiones de éste, materializadas en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación y su “Informe Final”:

**Ley General de Educación (LGE):** este proyecto de ley fue enviado al Congreso por la presidenta Michelle Bachellet y la ex-ministra de Educación Yasna Provoste en abril de 2007. Pero comenzó a generar ecos el año siguiente, cuando fue aprobado por la cámara baja y comenzó su tramitación en el Senado durante julio y profesores y estudiantes amenazaron con paralizaciones frente a su posible aprobación. Previamente, el proyecto había sufrido algunas modificaciones en un acuerdo político de educación entre la Concertación y la Alianza por Chile en noviembre de 2007.

El proyecto consta de 70 artículos, y presenta importantes modificaciones en la admisión, currículo y reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales, poniendo énfasis en la calidad de la educación. En el aspecto meramente académico, reduciría la enseñanza básica en dos años, que serían agregados a la enseñanza media.

Según sus creadores, limita la facultad de los colegios de discriminar a sus alumnos por motivos económicos:

Una parte importante de estos principios son introducidos a través del proyecto de ley que establece una subvención preferencial destinada, por un lado, a aumentar los recursos disponibles para los establecimientos que

atienden estudiantes en situación de vulnerabilidad y, por el otro, a estimular en ellos una gestión escolar que eleve sus logros de aprendizaje. La subvención preferencial también busca una mayor responsabilización de los sostenedores, los docentes y las escuelas en el mejoramiento de la calidad de la educación, en especial en los logros de aprendizaje, y un trato preferencial a los alumnos más vulnerables.<sup>30</sup>

El texto entregado al Congreso es bastante extenso. Así que para simplificar un poco las cosas, presentaremos un pequeño esquema con las diferencias y similitudes que presenta con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que es la que rige actualmente:

| <b>Similitudes</b>   | <b>Diferencias</b>   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se mantiene el sistema de educación mixta, con educación pública, privada y subvencionada.</li> <li>- Ambas defienden la libertad de enseñanza.</li> <li>- Dentro de la educación sigue existiendo y siendo válido el lucro.<sup>31</sup></li> <li>- Para ambas, la educación “es un derecho de todas las personas y corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La LOCE tiene carácter de “orgánica constitucional”, por lo que necesita de un quórum calificado para ser modificada o derogada, mientras que en la LGE sólo algunos artículos tienen ese rango lo que la haría más flexible para realizar modificaciones.</li> <li>- La LGE pone énfasis en la calidad de la educación, por ello que es deber del Estado resguardar los derechos de los padres y alumnos que opten por la educación no gratuita, pese a que no sea el fisco el responsable en ese caso. La supervisión, evaluación y debida información debe ser resguardada por el Estado, al igual que la</li> </ul> |

<sup>30</sup> Mensaje con el que la Presidenta de la república anuncia un proyecto de Ley General de Educación, 2007, pág. 5.

<sup>31</sup> El proyecto de LGE original señalaba que las corporaciones sostenedoras de colegios subvencionados debían ser sin fines de lucro. Sin embargo, la iniciativa sucumbió con el acuerdo entre la Concertación y la Alianza en noviembre de 2007.

|  |   |
|--|---|
|  | <p>igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la nueva ley, las corporaciones sostenedoras de los colegios subvencionados deben ser personas jurídicas y tener giro único.</li> <li>- La LOCE rige a todo el sistema educacional, incluyendo la universitaria, técnico profesional y los posgrados, mientras que la LGE sólo rige para educación parvularia, básica y media.</li> <li>- Cambio en el sistema de selección de alumnos. En la nueva ley, los establecimientos que reciben aportes del Estado tendrían que aceptar a todos los alumnos que postulasen, desde la educación preescolar hasta 8° básico. En el caso de que la demanda superara la oferta, la selección no debería ser por rendimiento escolar ni razones de credo, sino idealmente por sorteo.<sup>32</sup></li> <li>- Cambia el concepto de educación. La LOCE la define como “el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”. A esto LGE agrega el “respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad”.</li> </ul> |
|--|---|

**Superintendencia de Educación:** dentro de estas nuevas reformas educacionales impulsadas por la presidenta Bachellet, también debemos incluir la creación de una Superintendencia de Educación, que actuaría como agencia de aseguramiento de la calidad de la educación, complementándose al respecto con el reforzamiento de las funciones del Ministerio de Educación, y actuando de manera completamente independiente de él.

La idea de trabajo de esta nueva entidad cubriría varios puntos, todos ellos con la función de regular los estándares de calidad de la educación chilena y generar nuevos marcos regulatorios para fiscalizarla. Entre éstos están diseñar y aplicar instrumentos de evaluación del desempeño educativo de los sostenedores y sus establecimientos, además de un sistema de medición de la calidad de los aprendizajes con un marco curricular elaborado por el Mineduc y aprobado por el Consejo Nacional

<sup>32</sup> Luego de la negociación política entre la Concertación y la Alianza, este último punto queda inválido para los dos últimos niveles de Educación Básica.

de Educación.<sup>33</sup> También, fiscalizar el cumplimiento de los requisitos para mantener el Reconocimiento Oficial del Estado, y en casos muy extremos de un incumplimiento grave de los estándares de calidad o de los requisitos para operar, remitir antecedentes al Mineduc para que proceda al revocamiento del reconocimiento oficial e imponer sanciones, entre otras funciones de tipo fiscalizadoras.

**Ley de Fortalecimiento la Educación Pública:** este proyecto que consta de 34 artículos fue presentado el 2 de diciembre de 2008, y su principal impacto en la opinión pública fue el anuncio de desmunicipalizar la educación escolar fiscal, a través de Corporaciones Locales de Educación Pública que se encargarían de la administración de las escuelas.

En el proyecto se determinan las funciones y organización de dichas Corporaciones y la creación de un Servicio Nacional de Educación, cuya objetivo sería prestar apoyo educativo a los sostenedores públicos, además de ejecutar las políticas planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación para los sostenedores que reciban subvención o aportes del Estado, así como prestarles asesoría técnico pedagógica.<sup>34</sup>

**Establecimiento de una “Carrera Docente”:** esta es una demanda por la que el gremio de de profesores ha luchado por cerca de 20 años. Se trata de un sistema que permita a los docentes ascender profesionalmente, y tener incentivos para realizar un buen trabajo.

El día 5 de enero de 2009 se entregó el primer informe que acuerda las bases y los criterios generales de dicha carrera aunque, como era de esperarse, faltan muchos puntos por acordar todavía. Las conversaciones se encuentran a medio camino y esta es una discusión que recién comienza.

---

<sup>33</sup> Este organismo ejercería la función, dentro del Sistema de Aseguramiento de Calidad, de aprobar los estándares de calidad y el plan de mediciones de aprendizaje, sobre los que verificaría su cumplimiento la Superintendencia.

<sup>34</sup> Extraído del Proyecto de Ley de Fortalecimiento de Educación Pública, 2009.

***Bonus Track: el “jarrazo” a la ministra Jiménez.***

El evento más curioso e inesperado en materia de educación durante el año 2008 ocurrió el 14 de julio y, aunque no tuvo consecuencias mayores, encendió discusiones de todo tipo; incluso aquellas que comparan la juventud de antes con la de ahora, esa de las nuevas sociedades y sus hijos.

El extraño episodio sucedió cuando la ministra Mónica Jiménez participaba en Jornada de Clausura de los Diálogos Participativos de la Educación Pública, que se desarrollaba en un salón del Hotel Crowne Plaza. En aquel acto, la jefa de gabinete recibió nada menos que un jarrazo de agua en el rostro, el cual fue propinado por una escolar de tan sólo 14 años llamada María Música Sepúlveda. La reunión se notaba tensa desde antes, ya que la ministra Jiménez debió suspender sus palabras debido a los abucheos y cánticos del público presente –compuesto principalmente por estudiantes y profesores– que protestaba por la en ese entonces tramitación de la LGE en el Parlamento.

Mientras Jiménez se disponía a salir del recinto en medio de un desorden general, la joven aprovechó de tomar y jarro de agua lanzárselo a la ministra en la cara, tras lo cual fue retirada por una puerta lateral. La secretaria de Estado culpó principalmente al Colegio de Profesores, y señaló que la entidad incitó a este tipo de actos violentos.

Así comenzó un fuego cruzado entre quienes tomaron la acción como una afrenta grave, y quienes la justificaron como un acto desesperado en respuesta a la falta de atención que el gobierno ponía a las protestas de los actores sociales en contra de la LGE; todo mientras las críticas al manejo político de las que era blanco la ministra debido a la forma como enfrentaba al movimiento estudiantil pasaron a un segundo plano.

El mundo político –tanto de gobierno como de oposición– se cuadró con la ministra, a su vez que los dirigentes estudiantiles y del profesorado no justificaron,

pero sí comprendieron el jarrazo propinado por María Música. Durante toda esa semana las cartas a los diarios no pararon de llegar, la escolar aparecía en entrevistas en los noticiarios y el percance se transformó en todo un fenómeno mediático. María Música ya había alcanzado la popularidad de una rock-star, y era vitoreada por muchos que la veían como un símbolo del descontento social, y demonizada por otros que la convirtieron en la encarnación de una juventud desbocada, violenta e insolente de los tiempos actuales.

A fin de cuentas, Jiménez tuvo un buen manejo de la situación bajándole el perfil el asunto y de esta forma logró sumar algunos puntos a su alicaída aceptación popular. Pidió a la dirección del Liceo Darío Salas, establecimiento donde la joven estudiaba, que ésta no fuera expulsada. Pero finalmente María Música fue echada del colegio y posteriormente fue aceptada en el Liceo N°4 de Santiago.

## **5. La realidad, 1: el problema de los incentivos**

Puede que exista la intención de cambiar las cosas, que haya muchos proyectos de ley, que se realicen debates e ideas para que la situación mejore, pero la realidad es una: no existen incentivos para que un profesor estatal haga bien su trabajo. De hecho, es todo lo contrario, y la única opción existente para que un buen docente mejore su situación es salirse del aula: “En éstos momentos, la única posibilidad para que un profesor mejore su salario es dejar de la sala de clases y ocupar un puesto administrativo. Esto es súper malo, porque de cierta forma se obliga a que los buenos profesores dejen de hacer clases”, señala Olimpia Riveros, profesora de Estado en

Castellano y directora del Colegio de Profesores, a cargo del Departamento de Educación y Perfeccionamiento de la entidad.

“Yo personalmente jamás quise ser directora, siempre quise tener trabajo con alumnos. Y no todos los profesores tienen vocación de administradores. Hoy existe sólo ese camino, que es muy restringido. ¿Cómo puede ser que si no eres director no puedes mejorar tu situación socioeconómica? La carrera que nosotros aspiramos a construir es justamente contraria a esa. Que esté centrada en el profesor de aula, que pueda escalar gracias al trabajo de toda una vida”, agrega Olimpia.

Y precisamente esa ha sido la lucha de años del gremio de profesores. Desde el retorno a la democracia, los docentes han buscado incesantemente la creación de una carrera docente que permita mejores remuneraciones sin tener que abandonar el aula. Por eso en un principio apoyaron la decisión de la creación de una Evaluación Docente, la cual –según la opinión del Colegio de Profesores en ese entonces– serviría para normar la forma en que se realizarían los ascensos de la carrera.

Guillermo Scherping es un testigo y protagonista de esta lucha. Este profesor de Educación Física ha sido dirigente desde la fundación de la Asociación Gremial de Educadores de Chile, AGECH, entidad que antecedió al colegio de profesores. Su testimonio es una importante muestra de cómo las políticas estatales han logrado instaurar un sistema sobre la base de engaños y promesas no cumplidas:

“Cuando se instauró el Estatuto Docente en 1991, había un artículo problemático para los profesores, que tenía relación con las calificaciones. No son las calificaciones que tienen casi todos los profesores en América Latina en los sistemas estatales, que, por ser centralizados, tú tienes un patrón que es el que califica al conjunto de los docentes. En el caso nuestro, establecer calificaciones en un sistema municipalizado (porque la Concertación no cuestionó el año 90 la municipalización) tú pasabas a tener 345 subjetividades. Entonces, era de una precariedad enorme y de una presión política (porque quien te presiona es tu patrón y nuestro patrón era el alcalde) tremenda para el ejercicio de la Docencia. Esto que mucha gente alega sobre que el Estatuto establece

inamovilidad de los docentes es falso. Los docentes chilenos tenemos 11 causales de despido. Tenemos más causales de despido de las que tiene cualquier trabajador chileno normal por el Código del Trabajo. ¿Cuál es la diferencia? Que hay un procedimiento para determinar ese despido, que es el sumario. Nadie puede decir este profesor es malo porque se me ocurrió, y despedirlo”.

Esa irregularidad llevó a los profesores a presionar por cambios. Junto con la deuda histórica (tema que se tratará más adelante) un nuevo sistema de evaluación y la carrera docente se convirtieron en las nuevas banderas de lucha.

Con estos antecedentes, resulta irónico que la ministra de Educación y algunos alcaldes –como Jaime Zalaquett, Presidente de la Comisión de Educación de la Asociación Chilena de Municipalidades– declararan en 2008 que los profesores se resistían a ser evaluados, puesto que de ellos mismos nació esta iniciativa, y con la intención de mejorar la precaria situación generado por la municipalización:

“Como gremio planteamos que el vacío producido por el sistema de calificaciones debía resolverse a través de una carrera profesional, que a su vez debía resolverse a través de una evaluación profesional y no una calificación funcionaria. Esta idea nosotros la llevamos a un Congreso Nacional de Educación que se hizo en 1997, y eso quedó contenido en su resolución final. El año 2001, en una negociación nacional, nosotros le propusimos al ministerio la necesidad de concretar e instalar una comisión que construyera el sistema de evaluación que reemplazara las calificaciones. Quiero decir que durante 11 años, sólo por la fuerza del Colegio de Profesores y el magisterio, ningún alcalde se atrevió a aplicar las calificaciones, porque incluso fuimos apoyados por muchos alcaldes que también pensaban que eso era una aberración para el ejercicio de la docencia. Pero no es menos cierto que permanentemente teníamos denuncias de alcaldes, sobre todos de los sectores vinculados a la derecha, que siempre intentaban aplicarla y generaban un mal estado de ánimo para el ejercicio de la docencia, pero nunca lo pudieron hacer. En la negociación nacional dijimos que la fórmula para terminar con esto era establecer un sistema de evaluación que sea de carácter profesional, que conozcan los docentes y que a su vez esté vinculado con la

creación de una carrera. Y se acordó que se construía la carrera y el sistema de Evaluación Docente. Se comenzó con el sistema de evaluación el 2001. Eso demoró tres años, en una comisión tri-partita donde estuvo el ministerio, la Asociación de Municipios y el Colegio de Profesores. Ahí todos tuvieron algo que ceder, porque las visiones eran distintas, los intereses eran distintos; los municipios inicialmente tenían una visión de trasladar las calificaciones a un sistema de evaluación, el ministerio entendía nuestro discurso relativo a que nuestra evaluación tenía que ser profesional, o sea, evaluarnos en nuestra labor profesional. Las cuestiones funcionarias ya estaban en el Estatuto: llegar a la hora, no faltar a clases, no tener tantas licencias. Todo eso está. Pero eso no es carrera, eso son normas laborales”, relata Scherping.

En agosto de 2004 se instauró la Evaluación Docente<sup>35</sup>, y a mediados de 2009 aún no se establece un sistema de carrera docente. Es más: ese año recién comenzaron las primeras conversaciones acerca del tema entre profesores y el gobierno.

Entonces, ¿cuál es el incentivo monetario que actualmente existe para los docentes municipales? Hay una serie de asignaciones<sup>36</sup> por años de servicio y trabajo en situaciones difíciles. Pero por desempeño, la única posibilidad que entrega la Evaluación Docente es postular a una bonificación. Según Olimpia Riveros, el “tener derecho a dar una prueba no es un reconocimiento digno. ¿Qué derecho es ése? Dar una prueba para ver si se logra un mejoramiento salarial que es individual. Entonces, nosotros como Colegio de Profesores estamos desde hace largos años planteándonos contra éstas políticas neoliberales que promueven los incentivos individuales por sobre los mejoramientos salariales. Nosotros nos regimos desde la tradición del mundo sindical, con un concepto básico que es igual remuneración por igual cantidad de trabajo”.

Pero el problema no sólo afecta a los profesores, sino que pareciera ser mucho más profundo. El sistema de “evaluación sin carrera” que actualmente existe es,

---

<sup>35</sup> Para más detalles de la Evaluación Docente, ver el apartado 3.1 de este trabajo (pág. 22).

<sup>36</sup> El detalle de las asignaciones aparece en el apartado 2.1 de este trabajo (pág. 12).

virtualmente, una contradicción interna en las dentro de las políticas educacionales de la cartera de la ministra Jiménez, que busca exhaustiva y majaderamente mayor calidad de educación, pero motiva a los buenos profesores a dejar de hacer clases.

Johanna Morales comenta que “por más que tu hagas como maestro siempre vas a estar donde mismo, y lo que existe hoy día es que si tu haces tu trabajo bien, puedes salir del aula: ser director, jefe técnico, orientador. No hay una retribución al trabajo en aula. La carrera que nosotros los profesores pensamos y hemos discutido es una carrera horizontal, en donde vayas ascendiendo en aula asumiendo otras funciones. No tienes porqué salir de ahí. Si un profesor es bueno, y se le retribuye sacándolo del aula, por lógica, vamos perdiendo a los profesores buenos para pasarlos a directivos. La idea es que a un profesor que le gusta el aula se quede haciendo clases y tenga la misma gratificación en sueldo que un directivo. También tenemos la idea de que los profesores que llevan más tiempo, con una cantidad de años de servicio, con alrededor de cincuenta años de edad, vaya dejando horas de aula y vaya adquiriendo otras responsabilidades, como la evaluación de material, o acompañando al que viene llegando, haciendo tutorías. Hay todo un trabajo que se puede hacer en la carrera profesional, bien pensada y estructurada”.

Aunque la posición de los profesores es clara y firme, el tema de la carrera docente está dentro de una nebulosa, incluso, para sus máximos defensores. Es curioso, pero ni siquiera los profesores saben muy bien en qué consistiría dicha carrera si fuera instaurada: “Lo de la carrera docente aun no está claro. Y aunque sea una lucha de casi veinte años, está recién en construcción. La carrera profesional es un proceso que parte desde que el profesor empieza a estudiar hasta el momento de su retiro, entonces son varias cosas que hay que ordenar antes: la formación inicial, universidades, currículums y demás. También hay que definir la forma de ingresar al ejercicio docente: si se entra por mérito, por concurso. Hay que establecer todas esas cosas. Estudiar qué va a pasar cuando un docente ya tiene una cierta cantidad de años de servicio, qué sucede con sus horas de trabajo. Se supone que el tiempo más débil de ejercicio docente es al inicio y al final de su carrera. La curva ascendente es entre los 30 y los 55 años, esa es la etapa de mejor rendimiento de un profesor. Eso es por

un tema de experiencia, a esa edad se adquiere la experiencia óptima y después, por un asunto de cansancio del cuerpo, va disminuyendo sus capacidades. Por eso hay que normar el tema de las horas, darle pocas horas a un profesor en sus inicios para que no se vea sobrepasado por la inexperiencia, y también disminuir sus horas pedagógicas al final de su carrera, cuando sus capacidades físicas ya no le permiten el mismo desempeño”, explica Morales.

## **6. La deuda histórica: los cimientos de la crisis<sup>37</sup>**

La falta de una carrera docente que le permita a los buenos profesores seguir ejerciendo docencia es una carencia focalizada de un problema mucho mayor. Para nadie es un misterio que la educación pública está haciendo aguas por todos lados desde hace mucho tiempo. Y tampoco es desconocido que las políticas gubernamentales han ido en detrimento de los colegios fiscales desde la dictadura militar. Pero lo más impresentable de todo es que esto no es causa un daño colateral causado por decisiones erróneas, sino que es producto de una desarticulación intencionada y premeditada, que ya tiene sus buenos años de historia:

---

<sup>37</sup> Para efectos de este apartado, se tomó como referencia la investigación del ingeniero y economista Manuel Riesco, Vicepresidente del Centro de Estudios Nacionales y de Desarrollo Alternativo CENDA y Coordinador Externo de United Nations Research Institute for Social Development: “Se Derrumba un Mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión”. Ediciones CENDA, Chile, 2007.

Durante la dictadura, (el sistema educacional) fue sometido a un severo desmantelamiento, que se tradujo en expulsión y persecución de autoridades, profesores y alumnos, prohibición de asignaturas y autores, cierre de unidades, disección de universidades nacionales y municipalización de colegios y liceos, mientras el presupuesto se reducía a la mitad.<sup>38</sup>

Estas medidas causaron un impacto inmediato. Entre 1974 y 1982, hubo una baja de la matrícula general, a lo que le siguió una disminución de un quinto de los alumnos en los colegios fiscales de enseñanza básica y media entre 1981 y 1990.<sup>39</sup>

Esos daños premeditados tampoco han sido reparados por el gobierno de la Concertación a pesar de los intentos: el presupuesto educacional ha aumentado en más de cuatro veces desde el regreso a la democracia y se han hecho avances en lo referido a los programas de jornada escolar. Pero todavía está al debe en relación a lo que había antes de la dictadura: las escuelas, y universidades públicas han disminuido su matrícula en más de medio millón de alumnos respecto a 1974.<sup>40</sup>

Y todo esto es como una balanza: mientras el sistema público ha ido perdiendo alumnado, toda la carga se ha inclinado hacia la educación privada, que desde 1980 sólo ha visto suculentos números azules:

Entre 1981 y 1990, la matrícula total de niños y jóvenes creció en 132 mil, sin embargo, mientras el sistema público perdía 498 mil alumnos, los colegios particulares subvencionados aumentaban los suyos en 533 mil, y los particulares pagados y corporaciones asimismo crecían en 100 mil adicionales. Desde 1990 a 2005, el número total de niños y jóvenes matriculados aumentó a 678 mil, sin embargo, el 91 por ciento de dicho aumento fue a colegios particulares pagados, mientras sólo un 7 por ciento fue a colegios públicos. Es

---

<sup>38</sup> Riesco, Manuel. "Se Derrumba un Mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión". Ediciones CENDA, Chile, 2007. Pág. 59.

<sup>39</sup> *Ibid.* Pág. 59.

<sup>40</sup> *Ibid.* Pág. 60.

decir, de cada cien matrículas adicionales de ese período, el sistema público absorbió sólo 7, mientras los establecimientos particulares reclutaban 93. El principal beneficiado fue el sector particular subvencionado, que absorbió más de nueve de cada diez matrículas adicionales, entre 1990 y 2005.<sup>41</sup>

## **6.1 La comparación internacional**

Los defensores del sistema argumentan que la competencia y el mercado hace más eficientes a los colegios, que para allá es donde va la micro, que esa es la tendencia de los nuevos tiempos. Que es un fenómeno global. Pero si miramos hacia fuera, veremos que la manera chilena es un caso bien peculiar. Por ejemplo, en los 31 países alistados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de todos los alumnos matriculados al 2004, el 81 por ciento estudia en el sistema público, un 11 por ciento en establecimientos privados independientes y un escaso 7 por ciento en establecimientos privados dependientes de colegios, que vendrían a ser como nuestras escuelas subvencionadas.<sup>42</sup> En cambio, en Chile el 52 por ciento de los escolares estudian en establecimientos privados y el 45 en particulares subvencionados.

Si lo miramos desde otro punto de vista, lo mismo: en los mismos 31 países de la OCDE, como promedio, el gasto público representa el 88 por ciento de su gasto educacional total y en el caso de los 16 países europeos que la integran, el número aumenta a 92 por ciento. En Corea, que el país con menor gasto público de la OCDE, la cifra llega 60 por ciento. Por su parte, en Chile este gasta es de sólo un 51,4 por ciento, según las cifras de la propia OCDE.

## **6.2 El golpe bajo a los profesores**

Si bien las políticas de la dictadura atacaron a la educación pública en todos sus flancos, el más afectado de todos fue el gremio de los profesores. Antes, desde

---

<sup>41</sup> Íbid. Pág 65.

<sup>42</sup> Íbid. Pág 79.

1960 hasta 1970, la profesión docente había tenido un fértil periodo donde se consiguió estabilidad laboral, mejores remuneraciones y más perfeccionamiento:

En sus secuelas (del golpe de estado), el magisterio fue uno de los grupos laborales más afectados, especialmente por la fuerte rebaja en sus remuneraciones y de sus jubilaciones, y el deterioro de sus condiciones laborales, así como su formación académica, aparte de la represión, que fue especialmente dura contra el profesorado y académicos(...). Y, a pesar de los esfuerzos realizados por los gobiernos democráticos, el magisterio dista mucho de recuperar sus condiciones laborales de hace tres décadas.<sup>43</sup>

Según las cifras del Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), las remuneraciones de los profesores fiscales crecían en un promedio de 8,2 por ciento anual durante la década de 1960, lo que incluso estaba encima del aumento de las remuneraciones generales del período, que alcanzaba un 7,6 por ciento anual.

En esos mismos años se produjeron otros avances muy relevantes, como el paso de la escuela normal a la profesión docente de nivel universitario y la duplicación de la jornada escolar, que generó una mayor demanda de profesores. Luego, en 1972, el magisterio logró nuevos avances gracias a una conveniente negociación, que significó un nuevo aumento de sueldos, muy por encima del promedio general, además de mejores condiciones laborales.

Pero luego del golpe militar, las remuneraciones reales de los profesores fueron las más afectadas de toda la fuerza de trabajo. Además de la rebaja general de sueldos que afectó a la totalidad de empleados entre octubre y diciembre de 1973, la profesión docente recibió un daño puntualizado y mayor, gracias a la incorporación a una escala única de remuneraciones. Con ello, sus sueldos se redujeron en tres cuartas partes, mientras que las remuneraciones generales se redujeron a la mitad. Además, durante los años de dictadura el resto de los empleados logró aumentar sus

---

<sup>43</sup> Íbid. Pág 85.

sueldos parcialmente hasta recuperar tres cuartas partes de sus remuneraciones pre-golpe en 1990, mientras que las de los docentes se mantenían exactamente igual.

Durante los gobiernos democráticos se ha tratado de revertir esta situación. Entre 1990 y 2000 las remuneraciones de los profesores crecieron a una tasa de 9 por ciento, mientras que los sueldos generales subieron un 3,7 por ciento promedio. Sin embargo, durante el gobierno de Ricardo Lagos el ritmo de la recuperación de las remuneraciones de los docentes se frenó ostensiblemente a 2,1 por ciento anual, aunque aún estuvo por sobre el crecimiento general, que sólo alcanzó el 1,6 por ciento.

Si se compara la remuneración promedio de un profesor actual con uno antes del golpe, podríamos decir que, considerando una jornada laboral 36,9 horas, en 1972 un docente ganaba 973 mil 817 pesos al mes mientras que en 1990 su sueldo se había reducido a 241 mil 546 pesos en 1990, y se ha recuperado hasta 636 mil 693 pesos el 2005, pero todavía no llega a alcanzar el nivel de sueldos que tenían en los años 70.<sup>44</sup>

En un análisis comparado de los sueldos del magisterio con el de otros profesionales con similar calificación, podemos observar que la realidad también es dramática: las remuneraciones de los profesores municipales son bastante inferiores a las del resto, sobre todo en el caso de los hombres. Que en las mujeres no sea tanta la brecha se explica porque la discriminación salarial es menor en las puestos de administración pública, en el cual están insertas al menos la mitad de las profesoras.

Otro punto digno de mencionar en cuanto a la remuneración de los docentes fiscales es la gradual estrechez que se ha generado entre los salarios de entrada y los que obtienen los maestros con más experiencia laboral: la chilena es la más estrecha según los estándares internacionales. Lo que más destaca de esta injusta situación es que no se generó durante el desmantelamiento sistemático de la educación realizado durante la dictadura, sino que fue producto de las políticas realizadas por los gobiernos de los años 90. Éstos hicieron importantes reajustes en las remuneraciones de los

---

<sup>44</sup> Cifras según los cálculos realizados por Manuel Riesco en “Se Derrumba un Mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión”. Ediciones CENDA, Chile, 2007.

docentes municipales, que se focalizaron en abultar el ingreso mínimo docente. Una medida bien intencionada que, lamentablemente, trae un resultado adverso, puesto que contradice la idea de una carrera docente y mucho más la noción de generar incentivos para que un profesor realice bien su trabajo: un profesor novato y uno experimentado tienen poca diferencia en sus remuneraciones. Y por ello también se pueden realizar conclusiones engañosas, porque si comparamos las remuneraciones del profesorado que recién ingresa, en la actualidad son más altas que en 1970, pero esa situación va cambiando si se examinan los salarios de los docentes con más años de servicio.

Finalmente otro punto muy relevante. Y grave: los profesores municipales han sufrido un gran daño en sus previsiones:

Hay, al menos, dos categorías de profesores que sufren problemas con sus previsiones. Por una parte, aquellos que están afiliados a las AFP, y por otra aquellos que jubilaron por el INP antes de la denominada 'ley Foxley' de 1993, que restableció las remuneraciones totales como base para el cálculo de las pensiones. Ambos grupos están percibiendo jubilaciones sustancialmente inferiores a las de sus colegas jubilados por el INP con posterioridad a la referida ley. El resultado es que no pueden jubilar, aunque hayan cumplido con la edad para hacerlo. Asimismo, ello tiene efectos sobre la edad promedio del magisterio, que es relativamente elevada.<sup>45</sup>

### **6.3 La lucha**

Frente al desmantelamiento que la dictadura intentaba realizar de la educación pública, principalmente a inicios de los 80, el magisterio no se quedó de brazos cruzados. Es importante señalar que desde 1973 la Junta Militar llevó a cabo una política de “depuración” del profesorado para erradicar cualquier posición política de él, principalmente de izquierda. Según el Informe Rettig, 103 profesores fueron víctimas

---

<sup>45</sup> Riesco, Manuel. “Se Derrumba un Mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión”. Ediciones CENDA, Chile, 2007. Pág. 88.

del terrorismo de Estado: 58 ejecutados y 45 detenidos desaparecidos. De ellos, 77 pertenecen a los primeros dos años de dictadura. Pero la represión no se quedó sólo ahí. La junta también tomó otras medidas para acabar con la iniciativa del magisterio, como la suspensión inmediata de las actividades académicas y docentes de muchos maestros, iniciación de sumarios administrativos, confección de listas de docentes, estudiantes y funcionarios, estricto control militar en establecimientos educacionales públicos y privados, y eliminación de organizaciones estudiantiles y Centros de Padres y Apoderados. Se calcula que este tipo de represión afectó a un 30 por ciento del profesorado en la primera etapa del régimen militar.<sup>46</sup>

En 1975 nació el Colegio de Profesores como el nuevo instrumento que unía a los docentes como gremio. Sin embargo, esta nueva entidad se instauró con las reglas del juego impuestas por la dictadura: el Ministerio de Educación designaba a las personas que conformaban los primeros Consejos de la institución en todo el territorio nacional y se estableció la inscripción obligatoria de todos los maestros, y el oficialismo se mantuvo al mando de la entidad colegiada.

Para el año 1978, Pinochet promulgó una carrera docente bastante cuestionable, donde todo profesor podía ser destinado a cualquier punto del país, se derogó el aumento de sueldos trienales por bienales<sup>47</sup>, se aumentó la jornada laboral de 30 a 44 horas cronológicas (ya no se hablaba de pedagógicas), se podía trabajar sábados y domingos para completar esas 44 horas; las horas ya no pertenecían al profesor sino al establecimiento que lo empleaba; si un profesor era designado en un cargo superior al suyo, su remuneración era la misma. La carrera decretada por el dictador no resultaba beneficiosa ni conveniente por ningún lado y era la primera señal del plan de gobierno para desmantelar a la educación pública. Esto queda claro con el hecho de que de ella fueron excluidos a los profesores dependientes del Ministerio de Defensa Nacional.

---

<sup>46</sup> Ljubetic Vargas, Iván. "Historia del Magisterio", Dpto. de Comunicaciones del Colegio de Profesores, Santiago, 2004. Pág. 209.

<sup>47</sup> El aumento bienal era de 140 por ciento al 31/12/75 y luego de 100 por ciento al 31/08/78, en cambio el aumento bienal era de un 20 por ciento como máximo.

A lo anterior se suma, el 2 de junio de 1980, el reglamento de municipalización de diversos servicios públicos, entre ellos escuelas y liceos, que en su artículo 4º estipulaba que el personal traspasado sería regido por el Código del Trabajo, y su régimen previsional y sistemas de sueldos y salarios se regirían por las normas del sector privado.

Ante un aparato colegiado completamente inútil y cómplice de tales atropellos a los derechos de los docentes y trabajadores en general, los trabajadores de la enseñanza buscaron nuevas formas de asociarse y coordinarse para poder refrenar de alguna manera la destrucción de la educación pública. Hay que entender que, en el contexto político que el país vivía, una determinación así implicaba un gran riesgo que podía terminar en la desaparición o la muerte.

Así, después de varias comisiones de educación realizadas a lo largo del país (que tenían la finalidad de reflexionar libremente acerca del deplorable estado en que el régimen militar estaba dejando a la educación pública) nace, el 27 de noviembre de 1981, la Asociación Gremial de Educadores de Chile, AGECH.

La AGECH de inmediato puso su voz en contra de la municipalización, denunciando que “el proceso se ha traducido en situaciones de abuso e inseguridad: despidos masivos de docentes, adulteración de contratos, reducción de vacaciones, alargue de la jornada de trabajo y reducción de la escala de sueldos”.<sup>48</sup>

Gracias a las buenas relaciones que la asociación gremial logró con la ministra de Educación, Mónica Madariaga, en abril de 1983 pudo presentar un anteproyecto de Estatuto de la profesión docente, donde se expresaba una propuesta de marco legislativo para el magisterio. Al mismo tiempo, el Ministerio de Economía del régimen acusó a la AGECH de desarrollar actividades políticas y de organizar un plan de desestabilización del gobierno. En contrapartida, la entidad presentó un recurso de protección, con lo que consiguió no perder su personalidad jurídica.

---

<sup>48</sup> Ljubetic Vargas, Iván. “Historia del Magisterio”, Dpto. de Comunicaciones del Colegio de Profesores, Santiago, 2004. Pág. 239.

“La AGECH fue una organización que duró desde el año 81 al 87. Fue absolutamente confrontacional a la dictadura, que se resistió la municipalización, que tuvo relegados, exonerados, muertos e hizo un aporte significativo cuando logró democratizar al Colegio de Profesores haciendo las primeras elecciones dentro del Colegio de Profesores, cuando era designado por la dictadura”, señala Olimpia Riveros, quien en los años 80 fue directora de la AGECH.

En diciembre de 1985 la oposición logró el triunfo en las elecciones del Colegio de Profesores, en lo que significó una importante derrota para el régimen militar: una institución creada por ellos pasaba a ser dirigida por la oposición. Con la AGECH y el colegio unidos en una misma causa, el magisterio continuó apoyando las jornadas nacionales de protesta contra la dictadura y se opusieron rotundamente a los despidos arbitrarios de maestros que habían comenzado desde la municipalización. Como dato, sólo entre el 31 de diciembre de 1986 y el 7 de enero de 1987 las notificaciones de despidos alcanzaron las 1.906, y el Subsecretario de Educación, René Salamé, sostuvo que había un excedente de profesores y que 40 mil docentes debían quedar fuera del sistema entre 1987 y 1990.<sup>49</sup>

En 1987 la AGECH da por finalizada su misión, y el Colegio de Profesores se convierte en la entidad única del magisterio y continúa cada vez con más fuerza su oposición al régimen.

Con la llegada de la llamada Transición en 1990, el Colegio de Profesores –con una directiva controlada por los partidos de la Concertación– “se transformó en un instrumento al servicio del gobierno, una especie de polea transmisora de sus políticas educacionales”,<sup>50</sup> y, al contrario de lo imaginado, no mejoró la situación del magisterio. De los 25 mil profesores exonerados durante la dictadura, seguían unos 4.500 cesantes; la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (que fue aprobada por el régimen militar horas antes de perder el poder) determinaría un futuro educacional

---

<sup>49</sup> Íbid. Pág 249.

<sup>50</sup> Íbid. Pág. 271.

donde el lucro sería su eje fundamental y la idea de una nueva carrera docente más justa y con más incentivos se vio cada vez más lejana.

“Cuando se pasa de la dictadura a la democracia, los primeros años del gobierno de Patricio Aylwin, ya nuestro gremio planteaba una necesidad de carrera docente, que debía cautelar los mecanismos de ingreso al servicio, los mecanismos de ascenso, de promoción y los mecanismos de salida del sistema de una manera digna. Eso iba cotejado con la creación del Estatuto Docente, que en ese tiempo nos pareció absolutamente insatisfactorio, porque estableció una dicotomía bastante arbitraria entre los derechos de los profesores municipalizados y los derechos de los profesores particulares subvencionados. Ahora, con el tiempo, los avances del sistema neoliberal, la competitividad, la flexibilidad laboral y de los incentivos individuales, hacen que el Estatuto Docente sea ahora de lo más ‘progre’, y hay que defenderlo. En ese tiempo le decíamos ‘estatuto indecente’, porque no nos satisfacía. Ahora tampoco es lo idóneo, pero los avances de la derecha en terrenos como el Consejo Asesor y los expertos, que tienen una mirada neoliberal, lo que están tratando de hacer es eliminar el Estatuto Docente para tener la mayor flexibilidad y poder disponer de los profesores municipales a su antojo. Porque algún resguardo todavía otorga al profesorado municipalizado”, señala Olimpia Riveros.

A los pocos años de iniciada la democracia, específicamente en 1992 y debido a la inexistencia de señales en el oficialismo de mejorar las políticas educativas, en las elecciones del Colegio de Profesores gana la izquierda extraparlamentaria, que continuará al mando de la entidad hasta el día de hoy.

Entre los logros de esta nueva directiva, están el lograr aumentar el sueldo mínimo docente a 150 mil pesos por 30 horas de jornada en 1993, después del primer gran paro nacional de docentes durante la democracia; logró posteriormente refrenar la iniciativa de reformas al Estatuto Docente que agravaban la situación del profesorado en 1994; un nuevo reajuste salarial en 1996 (aunque mucho más bajo de lo que se exigía)<sup>51</sup>; la organización de los Congresos Nacionales de Educación para discutir y

---

<sup>51</sup> El reajuste fue elevar el valor de la hora de \$218 a \$240.

generar propuestas acerca de diferentes puntos problemáticos del sistema educacional chileno y defender la enseñanza pública; la promulgación de la ley 19.504 sobre mejoramiento rentas y jubilaciones del profesorado chileno en 1997 y el resguardo de la memoria y dignificación de los profesores asesinados y detenidos desaparecidos durante la dictadura.

#### **6.4 Las reformas, ¿la solución?**

Después de todos los problemas pasados, ahora el magisterio tiene muchas dudas acerca del futuro de la educación chilena. A pesar de las nuevas reformas que se preparan al momento en que se escribe este trabajo, hay mucha suspicacia en los tiempos que se vienen. Y esta sensación no sólo se debe a que una mejora sustancial en sus remuneraciones o condiciones de trabajo se ve lejana,<sup>52</sup> sino que –según ellos– es la educación pública en su totalidad la que peligra.

##### ***Los recelos con la LGE***

Durante el periodo de revisión de la LGE en el parlamento, una de las indicaciones que se le realizó al proyecto de ley fue la llamada “número 8”, que dice lo siguiente: “La educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos y la equidad”.

Ese apartado parecía ser una pequeña luz de esperanza para los estudiantes y profesores en cuanto a los criterios de educación exigidos desde las movilizaciones del 2006. Sin embargo, por muy obvia que parezca esta indicación en un proyecto de ley que busca más calidad de enseñanza, en el propio gobierno y la oposición encontró a sus más acérrimos detractores.

---

<sup>52</sup> Para conocer los antecedentes de estas reformas, ver apartado 4.1 de este trabajo. Pág. 33

La ministra de Educación señaló que “si se aprueba que la educación de calidad es un derecho fundamental se podría generar un gran conflicto con la mayoría de los establecimientos educacionales del sector público, porque varios de ellos aún no están en condiciones de alcanzar los estándares mínimos de calidad”.<sup>53</sup> A su posición se sumaron los senadores de derecha, que estimaron que no era viable el concepto de la educación de calidad como derecho de Estado, puesto que no sería factible de ser medido.<sup>54</sup>

Por supuesto, la iniciativa número 8 fue rechazada por unanimidad. Para los principales opositores a la LGE, esta fue más muestra más clara y grosera de que el principal alcance de la nueva ley es legitimar el lucro en la educación.

Johanna Morales argumenta que “no se asegura la educación pública y, en el fondo, la aniquila. Eso está ligado a la ley de Subvención Preferencial, en el sentido de que se cierran las escuelas y entran las empresas privadas a supervisarlas. A las escuelas las miden según el SIMCE, y las escuelas que van bajando en SIMCE, son intervenidas y, luego de tres años así, se cierran y los profesores de planta se reparten en otros colegios y los demás son despedidos. Y para nadie es un secreto que en el SIMCE las escuelas públicas o municipales siempre sacan menores puntajes. Pero eso por un tema lógico de que hay diferencias socioculturales y económicas que sobrepasan la labor docente, y si se miran esos resultados y se comparan, a lo mejor una escuela subió diez puntos aunque igual quedó bajo la media, pero subió en su propia medición; eso versus un colegio particular que se mantuvo. En el segundo caso no hay ningún esfuerzo. No hay trabajo. Pero la ley no ve eso, solamente contempla el puntaje bruto. Está el tema de la selección también. Hay varias cosas que pueden hacer desaparecer la educación pública. Va todo hacia la privatización”.

Por su parte, Olimpia Riveros agrega que ellos no están en contra de los nuevos aparatos de supervisión, sino del uso que –según creen– se les quiere dar para

---

<sup>53</sup> Declaración extraída de: “EDUCACIÓN y mercado: La indicación número 8, a propósito de la LGE”, periódico El Ciudadano, Santiago, Chile, abril 2009, pág. 9.

<sup>54</sup> *Ibid.* Pág 9.

justificar la privatización indiscriminada de la educación: “Nosotros, como gremio, levantamos hace algún tiempo la demanda de una Superintendencia de Educación y en la LGE va la Superintendencia. Pero no es la superintendencia que queríamos. Porque agregaron una Agencia de Calidad. ¿Qué significa que exista una Agencia de la Calidad de la Educación? Significa que el ministerio, en vez de asumir la plena responsabilidad de la educación, que es a lo que nosotros aspiramos, externaliza funciones para controlar el manejo de las platas, pero eso no es calidad. Eso es un aspecto administrativo de la gestión, pero la calidad de la educación no se va a mejorar porque los tipos dejen de robar o no. A lo mejor va a haber más recursos, pero eso no es calidad, que es un concepto que nadie maneja muy bien. ¿Es calidad en infraestructura? Vean como está el Instituto Nacional o en Imba. ¿Calidad de la malla curricular? En la que los profesores no han participado y que son aberrantes porque han terminado con el francés, con la música, con las artes plásticas, con la filosofía, con la educación cívica y después se quejan que los estudiantes no se inscriben para votar. Cómo no, si nadie los está formando como ciudadanos. Porque al profesor le exigen SIMCE, PSU, Lenguaje, Matemáticas. El mundo reducido a eso. Calidad de qué ¿calidad de las horas de trabajo? Con 45 alumnos por curso, 40 horas, 50 horas a la semana metidos ahí con los alumnos debido a la Jornada Escolar Completa; ninguna vida familiar, ninguna capacidad de recursos, de comprar libros, de perfeccionarte sin costos. Calidad de educación es todo. Tienes que sumar la infraestructura, el currículo, el perfeccionamiento continuo de los docentes, la calidad de vida de los niños, de su familia, de cómo se alimentan, de cómo duermen. Si los chicos se nos quedan dormidos en clases. Falta una mirada sistémica. Falta una mirada social. Lo que se ha impuesto es el criterio economicista”.

Para los profesores, el argumento de una mejor calidad es sólo una excusa, un gatopardismo que promueve grandes reformas de forma, pero ninguna de fondo. Lo único que se consigue con estas reformas es avalar legalmente un nuevo mercado para privados en la educación pública; algo que, al parecer, se ha reforzado en el mandato de la ministra Jiménez. Y esto es algo bastante sospechoso. No hay que olvidar que la jefa de cartera fue directora fundadora de la Corporación Aprender, a cargo del Liceo Esteban Kemeny Harnos, del Centro Educacional Sagrado Corazón y

el Colegio Polivalente La Pintana, todos establecimientos subvencionados. En el momento de su mandato, la ministra no figura como miembro del directorio pero, curiosamente, sí lo hace su hermano, Jorge Jiménez de la Jara, ministro de Salud durante el gobierno de Patricio Aylwyn. Otro dato un tanto “anecdótico”: como Directora Ejecutiva figura la hija del ex presidente Patricio Aylwyn, Mariana Aylwin, quien también es ex ministra de Educación, al igual que Sergio Molina Silva, el presidente del Consejo Directivo de la corporación.

Guillermo Scherping concuerda con que la ministra Jiménez ha endurecido la postura en pos del lucro: “El primer proyecto de ley general que mandó la ex-ministra Provoste hizo una muy buena definición de calidad educativa, muy integral. El segundo no la tiene, desapareció. Y se puede comparar, porque los dos estaban escritos. El segundo introduce la Agencia de Calidad, una agencia que es autónoma del ministerio, que crea un nuevo mercado: el de las agencias acreditadoras. Éste seguramente después va a crear otro mercado: el las agencias acreditadoras de las acreditadoras”.

Scherping luego agrega: “la LGE no pone acentos en la totalidad de la formación sino que sólo en lo medible. Eso está muy bien para los cálculos económicos, pero no para la educación, donde se está obviando el contexto. No pueden suponer ni el gobierno ni los expertos que todo el entorno es contable y se puede evaluar para poner una rúbrica y ver si eres competente. No tendríamos problemas con la Agencia de Calidad si no fuera solamente un sistema de medición sino que también diera apoyo pedagógico al sistema educativo. Que ponga en el centro no sólo el informar para elegir, porque esa es la lógica que tiene esta agencia, que dice: 'mire, la gente es tonta, porque están los resultados SIMCE y no los emplean para elegir el colegio de sus niños. Entonces démosle mayor información para que elijan mejor'. Pero siguen en la lógica de competencia. Este es un país que no se puede dar el lujo de que los colegios estén compitiendo entre ellos o que los alumnos estén compitiendo entre ellos por rendimiento, sino más bien tienen que establecer un sistema educativo que colabore entre sí. Y la competencia mata la colaboración. Incluso hay algunos expertos que ya no hablan de 'sistema educativo' sino que hablan de 'industria educacional’”.

Precisamente, quien instauró el concepto de “industria educacional” en el concierto nacional fue José Joaquín Brunner, ex-ministro Secretario General de Gobierno en el gobierno de Eduardo Frei, investigador y académico del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales y Presidente del Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar. Reconocido tanto por el gobierno como por entidades privadas como un experto en educación,<sup>55</sup> participó en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación. En una entrevista para este trabajo, entregó su opinión acerca de las políticas educacionales que se gestan en el gobierno de Michelle Bachelet, específicamente sobre la LGE: “La Ley General de Educación, ciertamente, ofrece grandes ventajas respecto de la LOCE. Le da un mejor marco de funcionamiento a las escuelas, regula de mejor manera las modalidades de constituirse de los sostenedores: cuáles son los requisitos que debe cumplir, cuáles son sus deberes y sus derechos; otorga mayor autonomía a los colegios y anuncia además, cosa que considero un gran paso adelante, la creación de una Agencia de Calidad. Eso es una medida muy adecuada para poder ayudar a los colegios de menor rendimiento. En cambio, me parece que la iniciativa de una Superintendencia es extraordinariamente burocrática, pesada, entorpecería enormemente el funcionamiento de los colegios. Finalmente, se mandó una ley de reforzamiento de los colegios municipales, que yo creo es bastante inmadura y no es claro lo que realmente podría lograr. Esa es la parte más débil, creo yo, de las iniciativas que ha tomado el ejecutivo”.

Sobre la idea de que argumenta el magisterio acerca de que la Agencia de Calidad sería una forma de privatizar a los colegios municipales a través de asesorías, Brunner responde que “no es una interpretación correcta, porque lo que establece la Agencia de Calidad son, fundamentalmente, mecanismos de evaluación para todo tipo de colegios, con la función de medir si están o no cumpliendo los estándares y luego detectar, si no los cumplen, dónde están sus habilidades. Esas son cosas que existen los sistemas de los países más desarrollados, compuestos principalmente por instituciones de carácter público. Sin embargo, nunca he escuchado que por el hecho

---

<sup>55</sup> José Joaquín Brunner fue uno de los expertos que participó en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación, cuyo informe final sentó alguna de las bases de la LGE y las otras reformas.

de crearse una Agencia de Calidad, eso podría significar una privatización de los colegios. Puede ser que el Colegio de Profesores esté preocupado por lo que se dice de la ley, pero esto ya es una práctica, y en su momento el colegio nunca levantó este argumento. Los colegios municipales no tienen internamente las capacidades suficientes y tienen que buscar redes de apoyo externo. Por ejemplo, contratar consultorías de mejoramiento para hacer diagnósticos más precisos, para tomar exámenes externos, en fin, para múltiples cosas de la gestión de las escuelas. Esto ocurre hace ya mucho tiempo, en algunos casos con mucho éxito, como los colegios municipales de la provincia de Arauco que han trabajado hace años con la Fundación Arauco que les presta asistencia y no por eso se han vuelto más privados, o sea el argumento me parece bien peregrino”.

Pero no todos los expertos piensan así. Manuel Riesco, Vicepresidente del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA);<sup>56</sup> también participó en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación, donde apoyó la posición de los estudiantes y maestros y es una de las voces disidentes frente a la efectividad de las reformas. Según él, “los acuerdos y proyectos fueron diseñados en la medida de lo que era posible hace tres años, dada la correlación de fuerzas en el parlamento, el país y el gobierno. Sin embargo, todo esto ha quedado obsoleto, por la situación la crisis mundial que estamos viviendo desde 2008. Eso ha cambiado la mentalidad de las autoridades, también ha cambiado el entendimiento general de la relación entre el Estado y la sociedad, la economía y las políticas sociales en el mundo. Esto no ocurre sólo a nivel global sino que también en Chile, lo que ha consolidado la opinión que ya era abrumadora en la población, en términos de que era necesario que el Estado reasumiera el papel que le corresponde en la Educación Pública. A mi juicio, por estas razones, ese planteamiento ha quedado obsoleto, y es posible hoy día proponer, con posibilidades de éxito, un programa más adecuado a los requerimientos reales en educación. Y ese vendría a ser el restablecimiento de un sistema público, tal como el que se venía creando antes del golpe de Estado de 1973. Los pasos que está dando el gobierno de la presidenta Bachelet no son negativos, pero tampoco abordan

---

<sup>56</sup> También es Coordinador Externo de Investigación del United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).

el tema central, que es que el Estado se haga cargo de construir un sistema educacional gratuito y de calidad en todos los niveles”.

### ***La ley de Mejoramiento de Educación Pública y la desmunicipalización***

Uno de los planteamientos del Mineduc para contrarrestar las protestas y paros estudiantiles en contra la LGE fue la promesa de un proyecto de ley que fortalecería la educación pública. Dentro de las novedades que se presentaron en esta iniciativa hubo una realmente importante: la desmunicipalización de la educación pública. Pero la alegría no duró mucho tiempo entre los profesores de colegios públicas ya que, cuando se entregaron más detalles de cómo sería este proceso, se mostró que el cambio no sería tan radical. Alejandro Silva, profesor de Estado en Filosofía, asesor del Departamento de Educación Perfeccionamiento del Colegio de Profesores y asesor técnico en las mesas de estudio de las pruebas de selección universitaria y Evaluación Docente explica que “la desmunicipalización tal como la está presentando el gobierno es más de lo mismo. Sólo cambia la magnitud de los problemas. El concepto de corporación en algunos casos va a ser equivalente a un Municipio, y en otros será un conjunto de municipios. Las entidades de gestión administrativa tendrán facultades para externalizar una serie de servicios, por tanto, la tendencia es crear otros organismos de carácter privado en los cuales se diluye la responsabilidad el Estado por una calidad integral de educación”.

### ***Las dudas con la Carrera Docente***

En enero de 2009 el magisterio entabló una mesa de conversaciones con el Mineduc para establecer algo que los docentes esperan desde el retorno a la democracia: la instauración de una Carrera Docente. La idea es que ésta se focalice en el buen desempeño como base para el progreso profesional.

Como ya fue mencionado en este trabajo, los profesores habían accedido y apoyado una Evaluación Docente como medio de regulación de esta carrera, pero dicha evaluación fue instaurada sin que la carrera se estableciera ni siquiera como tema en la agenda del ministerio.

Con lo ocurrido en enero de 2009 –ocasión en la que se elaboró un informe– el gobierno da señales de querer revertir esta situación: “Se hizo un trabajo muy serio y responsable desde abril de 2008. Fueron varios meses de sesiones con los profesionales del Mineduc y los representantes del Colegio de Profesores. Ellos estuvieron trabajando de forma muy seria y responsable para crear una propuesta sobre carrera académica, algo que es una aspiración de los profesores desde hace muchos años (...)Hoy tenemos un primer documento consensuado que tiene las bases, los criterios generales, para poder continuar trabajando”, señaló respecto a la carrera la ministra Mónica Jiménez, en entrevista entregada a El Mercurio al momento de entregarse el informe.<sup>57</sup>

Sin embargo, al parecer hay mucho camino que recorrer todavía. Alejandro Silva, da su punto de vista acerca de los acuerdos alcanzados en cuanto a la carrera: “Es positivo que se haya conformado una Comisión Bilateral Carrera Docente entre Mineduc-Colegio de Profesores. Pero esto resulta insuficiente si no hay un contexto legal en educación que favorezca a la concreción de una carrera como la que esperamos. En este sentido podría relevar varios aspectos acordados a la fecha pero si se adscriben al marco de la LGE y otros proyectos de ley que están pronto a aprobarse en el Parlamento, se podría desvirtuar el espíritu desde el cual se han acordado. Aún se mantiene la lógica de mercado respecto a los criterios de calidad”.

Dentro de la lógica de mercado y la calidad que señala Silva, se encuentran las instituciones de educación superior que enseñan pedagogía: “Para ingresar a la Carrera Docente debiera bastar el título y contrato de trabajo, pero existen carreras de pedagogía de dudosa calidad. Se espera que todas las carreras de pedagogía se

---

<sup>57</sup> “MINEDUC y Colegio de Profesores entregan primer informe sobre carrera docente”. El Mercurio OnLine (EMOL), Santiago, Chile, 5 de enero de 2009.

acrediten pero si esto no ocurre nada impide que la carrera mal impartida por una mala universidad siga en el mercado. Por tanto resulta positivo que haya interés por contar con docentes bien formados en formación inicial pero no hay resguardo para que así sea”.

Otro punto al que no han llegado a acuerdo los profesores y el Mineduc tiene que ver con las horas no lectivas. Éstas son las horas de trabajo que utiliza el docente para revisar pruebas, preparar sus clases, atender apoderados y realizar todas las labores que tiene fuera del aula, en contraposición con las horas lectivas, que son en las que imparten las clases. En Chile, actualmente se establece que el 75 por ciento de el horario de un docente corresponde a horas lectivas y un 25 por ciento para trabajos fuera del aula. Una proporción que los profesores consideran desmedida, ya que muchas veces el tiempo fuera del aula no les alcanza para desarrollar todas sus tareas. “Se necesita tiempo para ejecutar todas las tareas en aula y para la reflexión docente. El documento de acuerdo solicita una relación 60/40 entre horas lectivas y no lectivas, pero eso se haría de manera tímida, gradualmente. Si no hay una intención de cambio que signifique invertir en tiempo para educación no hay posibilidad de una carrera que apunte a la calidad integral de los aprendizajes”, agrega el asesor del Colegio de Profesores.

Uno de los puntos fundamentales que ha pedido el magisterio es una carrera de tipo escalar, que no se limite a la antigüedad sino que se articule con el desempeño y responsabilidades profesionales del docente. También proponen que sea universal, es decir, que afecte a los profesores/as que dependen de todos establecimientos que reciben financiamiento del Estado, tanto fiscales como subvencionados; y que contemple no sólo el desempeño individual sino también la acción colectiva y el vínculo con la comunidad. Esto entre otras muchas cosas: “Falta hacer una revisión profunda al Sistema Nacional de Evaluación Docente, en este punto aún no se logra acuerdo con Mineduc, y no se ha establecido el peso específico a cada criterio: evaluación docente, evaluación disciplinaria o de conocimientos, responsabilidades profesionales. Falta también establecer las condiciones de jubilación a ala salida de la carrera,

ordenar el conjunto de incentivos y distinguir las características específicas del perfeccionamiento docente “.

Para Manuel Riesco, la Carrera Docente que está planteando el gobierno “es en un paso tímido y está sumido en una concepción liberal. Está hecha de mala manera, a la rápida. No diseñada pensando en el profesor como la fuerza del trabajo, como la base de todo este sistema. No están concebidos como funcionarios públicos sino que, básicamente, como obreros que se contratan y despiden. Se ha llegado a este entendimiento de la calidad docente, que en realidad es un engendro porque no es en propiamente una carrera profesional, como debería existir en cualquier servicio público. Estas son materias estratégicas que el Estado tiene que abordar como tal”.

### ***La polémica derogación del artículo 46***

A pesar de todos los reparos mencionados anteriormente, la apertura del Mineduc a conversar acerca de una Carrera Docente parece ser una muestra de interés de parte del gobierno para mejorar la desmedrada situación de los profesores municipales. Pero las políticas al respecto son, al menos, contradictorias. El artículo 46 inciso G del proyecto de ley LGE exigía un título profesional de pedagogo para ejercer clases en un colegio. La comisión mixta del parlamento derogó esta indicación. En el actual proyecto, cualquier profesional con más de ocho meses de preparación puede hacer clases en un colegio, sin la necesidad de título profesional.<sup>58</sup>

Juan Eduardo García-Huidobro, presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación y decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, dio su opinión acerca de la medida al periódico El Ciudadano. En ella, comenta que “se está invisibilizando el hecho de que el acompañamiento del aprendizaje de las generaciones jóvenes exige una especialización, que es el saber pedagógico, que es algo a cultivar, promover y profesionalizar”.

---

<sup>58</sup> Esto fue corroborado en la Cuenta Anual de la presidenta Michelle Bachelet del 21 de mayo de 2009, en la que anunció que todos los alumnos egresados de Pedagogía deberán rendir un examen obligatorio de evaluación de competencia, y que la medida regirá además para todos los que, sin haber estudiado pedagogía, quieran hacer clases.

Esta medida, al parecer, no sólo va en desmedro de la profesión docente, sino que es contraria incluso de la propia calidad de educación, que es lo que el gobierno supuestamente busca mejorar con esta nueva ley. A juicio de García, “en una economía de mercado no serán los buenos profesionales los que terminen enseñando, sino que los profesionales que no encuentran trabajo en otras cosas. Se generará un sistema que requerirá profesionales sin trabajo que mientras no lo encuentren harán clases. Es posible que algunos sostenedores prefieran contratar a éstos, degradando la calidad de la educación al resultarles más caro contratar a un profesional docente”.

A esto hay que sumar otra incoherencia: que se les exija a las carreras de pedagogía una acreditación de calidad, mientras se permitirá que hagan clases personas que no han recibido la formación profesional para hacerlo.

### **6.5 El episodio del bono de Subvención Adicional Escolar**

En el mes de mayo de 2009, los profesores municipales nuevamente realizaron un paro nacional. Esta vez el motivo fue el bono de Subvención Adicional Escolar (SAE), el cual consiste en que –en caso de que existan excedentes en el municipio destinados a ésta área– deben ser repartidos entre la totalidad de los docentes contratados por dicho municipio.

Las movilizaciones comenzaron en Valparaíso. Allí profesores se dieron cuenta de que, por concepto de este bono, existía una deuda total estimada en 80 mil millones de pesos por parte de las municipalidades a 80 mil maestros, de fondos correspondientes a 2007 y 2008. Específicamente, a cada uno de estos profesores se le adeudaba entre 600 mil y un millón de pesos.

El argumento de los municipios fue bastante pobre: señalaron que no podían hacerse cargo de la deuda, y que sólo podían ofrecer como máximo el 50 por ciento de los recursos del Fondo de Gestión Municipal (destinado sólo a temas educacionales) y que el resto debía ser entregado por el gobierno.

La propuesta del gobierno fue que los municipios pagaran, en un principio, 250 mil pesos de la deuda con el Fondo de Gestión Municipal y luego un segundo pago de 125 mil en el mes de septiembre. Más tarde se realizaría un tercer pago de 125 mil por parte de del gobierno, con cargo a la Ley de Presupuesto del año 2010. Con ello, se lograría pagar casi el total del bono a los profesores contratados por 30 horas, a los que se les adeudaba 600 mil pesos, pero alejado del millón de pesos que se les debía a los profesores con 40 horas semanales. “Es todo lo que podemos hacer, no tenemos recursos extras” sentenció Cristián Martínez, el subsecretario de la cartera de Educación.

Es importante señalar que de no haber sido por los profesores de Valparaíso, quienes se dieron cuenta de que por Ley tenían derecho a esos dineros, el bono jamás se hubiera pagado, ni en la parcialidad que finalmente se terminó entregando.

Otro punto a destacar es la curiosa forma en que algunos medios de comunicación abordaron la noticia. Mientras otros optaron por cubrir el tema de una manera mínima o simplemente obviarlo, el diario La Segunda el día 27 de mayo de 2009 tituló de esta manera: “Huelga de profesores deja también a 500 mil niños sin el almuerzo de la Junaeb: 700 mil alumnos sin clases por paro”. Al día siguiente, en la primera página del cuerpo C de El Mercurio se muestra la noticia: “Primeros efectos en la V Región: Alumnos se van de colegios municipales a subvencionados por el paro docente”, a su vez que en la página 2 de La Segunda de esa jornada, se encabeza así: “Paro de profesores obliga a botar hasta 150 mil raciones diarias de comida”. Todo esto con el claro objetivo de tergiversar y desacreditar el fin de las movilizaciones de los maestros: que se les pague la totalidad de lo que se les debe.

La paralización tuvo algunas manifestaciones de carácter nacional en el centro de Santiago. La más álgida ocurrió el miércoles 3 de junio, cuando carros lanza-aguas dispersaron a los manifestantes sin mediar desórdenes ni provocación. El presidente del colegio de Profesores fue detenido por carabineros junto con otros docentes. Mientras tanto, la ministra señalaba que la actitud de los profesores “no es un ejemplo”

para sus alumnos, y el presidente de la Asociación Chilena de Municipalidades, Pablo Zalaquett, amenazó con sumarios a los profesores que persistieran con su posición.

Finalmente, el 6 de junio de 2009 los profesores aceptaron la propuesta de la Asociación de Municipios, a través de una votación nacional con una aprobación del 77 por ciento del gremio.

El arreglo final dictó que se pagaría un abono de 500 mil pesos para los profesionales con más de 20 horas semanales, y de 300 mil pesos para aquellos que no cumplan ese registro. Y el saldo restante sería entregado entre el 30 de diciembre de 2009 y el 5 de enero de 2010 por el gobierno.

Además, se determinó que el bono correspondiente al 2009 se pagaría en abril de 2010 y que esta modalidad comenzaría a aplicarse para los años siguientes<sup>59</sup>.

Sólo los profesores de Valparaíso no aceptaron el acuerdo y realizaron negociaciones directas con esa alcaldía. El paro en muchos municipios se acercó al mes y medio.

La profesora de Lenguaje Carolina Alarcón participó de las movilizaciones. Su parecer es que, aunque no se logró de que les fuera pagado la totalidad, dentro de la situación adversa fue lo mejor que se pudo lograr: “Para este episodio los docentes demostramos que estamos unidos, y que estamos cansados de las injusticias por parte del gobierno y los municipios. Al final no pudimos conseguir todo lo que podíamos, pero estábamos en una situación muy difícil: el ministerio (de Educación) en nuestra contra, los alcaldes en nuestra contra y, lo más indignante de todo, los medios de comunicación en nuestra contra. Era indignante ver cómo en las noticias se tergiversó la información y jamás se trató el tema de fondo o, peor aún, se cuestionaba. Recuerdo muy bien a la periodista y presentadora de Teletrece Macarena Puigrrredón, alegando

---

<sup>59</sup> “PROFESORES volverán a clases este lunes tras aprobar acuerdo por pago del bono SAE”, El Mercurio On Line [www.emol.com](http://www.emol.com), 6 de junio de 2009.

lo dramático que era esta situación para los niños de 4° medio que tenían que dar la prueba e iban a tener que ir al colegio todos los sábados del año. Ahora, yo me pregunto qué haría ella si se les adeudaran cerca de un millón de pesos, nadie quiera hacerse cargo y más encima te echen la culpa por reclamarlos. Además, seremos nosotros los que estaremos con esos niños y esforzándonos lo más posible para que tengan buenos resultados, a pesar de las precarias condiciones en las que trabajamos”.

## 7. PSU y SIMCE<sup>60</sup>: La injusta condena

Como se mencionó anteriormente en este trabajo (ver apartado 4.1), dos veces al año –todos los años– aparece la comparación entre los colegios públicos y privados a través de los resultados de la PSU y SIMCE. Es en el momento en que se habla de una “brecha” educacional cada vez mayor entre estos dos tipos de establecimientos, tanto a nivel de gobierno como en los medios de comunicación.

Las preguntas son: ¿Serán estos dos test la forma adecuada de comparar las eficiencias en estos dos tipos de establecimientos? ¿Quedan afuera de estas mediciones otros elementos y funciones del trabajo pedagógico? ¿Se obvia un contexto social en los resultados? ¿Es justo comparar a los colegios municipales con los particulares? ¿Estos colegios deben plantearse las mismas metas y objetivos?

Para Enrique Azúa, miembro de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Mineduc, ambas pruebas no son el mayor referente para el ministerio a la hora de medir calidad: “Hoy existe en el Ministerio de Educación un Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, el SNED, y este lo que hace es evaluar el desempeño de los colegios en función de muchas variables entre las cuales una de ellas es el SIMCE, que no es la única forma de evaluar. Los colegios allí se evalúan y son catalogados de acuerdo a un grupo de pares, o sea, no se hace competir a un colegio que trabaja en condiciones de extrema dificultad social con uno que tiene condiciones absolutamente distintas. Hay una diferencia concreta en eso. Incluso, en las evaluaciones hechas exclusivamente a través del SIMCE lo que se considera, más que la comparación de un colegio con otro, es la trayectoria del colegio. No se hacen evaluaciones comparativas simples y sencillas en función de un puntaje más o un puntaje menos.

---

<sup>60</sup> Para ver los detalles del funcionamiento y los últimos resultados de ambas pruebas, revisar apartados 3.2 y 3.3 de este trabajo (pág. 26)

Los colegios en general son evaluados con respecto a sí mismos”. El dependiente del ministerio de Educación culpa a la prensa de simplificar el análisis: “Yo creo que en general los medios de comunicación son los que publican tesis y conjeturas sobre la base de los resultados PSU y SIMCE. Pero no es el único criterio ni el criterio más válido para establecer comparaciones entre los colegios, porque precisamente atienden realidades diferentes y, como es así, las condiciones de desempeño son diferentes. Y además los recursos son distintos. Si uno pensara en tres colegios municipales de excelencia, como el Liceo 1, el Carmela Carvajal y el Instituto Nacional, esos tres colegios municipales aportan a la PSU alrededor de 1.200 alumnos. Para tener una cifra comparativa con esos 1.200, es necesario sumar aproximadamente 30 colegios particulares pagados. En la comparación de los 30 colegios particulares pagados de mejor rendimiento con los 3 mejores municipales, las diferencias en los puntajes son mínimas; no más allá de 10 puntos. Sin embargo, cuando comparas los ingresos económicos de 30 colegios particulares pagados de elite con los 3 municipales, sí hay una diferencia. De ese punto de vista uno podría preguntarse ¿qué es más eficiente?”.

A pesar de explicación de Azúa, la propia ministra de la cartera de Educación, ha caído en este análisis de resultados a través la PSU y el SIMCE. Como se ha dicho anteriormente, culpó a los profesores del bajo rendimiento de los colegios municipales<sup>61</sup> en el SIMCE y señaló que “es preocupante que el 40 por ciento de los alumnos que no logran el nivel intermedio de aprendizaje son de escasos recursos” y que el cambio en la calidad de la educación está ligado a la aprobación de la LGE y a la formación de buenos profesores.<sup>62</sup> En cuanto a los resultados de la PSU, comentó que esta prueba “es un termómetro, al igual que el SIMCE. Estos indicadores nos están mostrando que nuestra sociedad es inequitativa, porque los que tienen más, obtienen mejores resultados”.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> La Tercera, Santiago, Chile, 25 de mayo de 2008, pág. 15

<sup>62</sup> “MINISTRA Jiménez y estancamiento educativo: ‘No queremos este ritmo de progreso’. El Mercurio, Santiago, Chile, 27 de mayo de 2008. Pág. C 6.

<sup>63</sup> “MINISTRA Jiménez: ‘Debemos redoblar los esfuerzos por mejorar la educación pública’. La Tercera.cl, Santiago, Chile, 22 de diciembre de 2008.

Pero son los medios de comunicación los principales autores de este análisis superficial entre colegios particulares y municipales. Por ejemplo, en cuanto al SIMCE, el diario La Tercera del 27 de mayo de 2008 titula: “Más de la mitad de los niños de bajos recursos no saben los contenidos mínimos del SIMCE” y al día siguiente su editorial apunta sus dardos a la calidad de los profesores: “Entre las causas principales que explican el estancamiento (de los resultados) está en el bajo rendimiento de los profesores (...) las palabras de la ministra de Educación, quien apuntó ayer en este sentido, deberían ser analizadas por el Colegio de Profesores, que se ha apresurado a hacer una defensa corporativa, sin hacer mayor sentido de autocrítica”.<sup>64</sup> Por su parte, El Mercurio conjetura que desde ha 1999 habido “un estancamiento que perjudica más a los alumnos de colegios menos aventajados”<sup>65</sup>, según los resultados del SIMCE.

Sobre la PSU, La Tercera del 22 de diciembre de 2008 titula: “PSU: privados acumulan 74% de puntajes nacionales y cae rendimiento de públicos y subvencionados”, y al día siguiente, el titular es: “Brecha a favor de los colegios privados creció 30% en cinco años de la PSU”.

Según José Joaquín Brunner, diseñador y base teórica de muchas de las políticas educacionales que han llevado a cabo los gobiernos de la Concertación, el SIMCE cumple bien su objetivo. Para el experto, “la prueba goza de bastante respaldo y legitimidad. La PSU no tiene de tanta legitimidad, porque es administrada de una manera muy poco transparente, no se han hecho evaluaciones externas por organismos independientes y después se han dado a conocer los resultados. Pero la idea de que las pruebas contribuyan a la brecha, me parece una cosa totalmente ridícula, o sea, lo que hacen es medir la brecha, ahora, si la miden mejor o peor, ya es un problema técnico. Creo que, en general, las dos técnicamente tienen cosas muy positivas en su diseño”.

---

<sup>64</sup> “PRUEBA SIMCE y estancamiento de la educación”, editorial de La Tercera, Santiago Chile, 28 de mayo de 2008. Pág 3.

<sup>65</sup> “MINISTRA Jiménez y estancamiento educativo: ‘No queremos este ritmo de progreso’”. El Mercurio, Santiago, Chile, 27 de mayo de 2008. Pág. C 6.

Es interesante recalcar cómo la palabra “brecha” se ha incrustado en los análisis de asuntos educacionales a través de los medios de comunicación y los expertos. Manuel Riesco, experto en educación y Vicepresidente de CENDA, comenta: “Lo de la brecha es falso. Es decir, la brecha aparece porque la educación está totalmente segmentada. Esto es como las Isapres. Si tú vas a Providencia, por ejemplo, o a la Dehesa, que son las comunas con mayores ingresos de esta ciudad, el 95% de la población escolar esta en colegios particulares pagados, pero si tu tomas el global, atienden al 8% de la matrícula general. Entonces después se miden los resultados de los colegios particulares pagados, que vienen de ese sector social que tiene todas las facilidades no sólo en el colegio sino también en la casa y que tienen un muy buen resultado en comparación con los resultados de los colegios municipales. ¿Quiénes van a los colegios municipales?, el 95 por ciento de la gente que está en los barrios más pobres. Esta es la estructura real”.

Para el experto, el gobierno cae en la tesis de la brecha porque “ha mantenido dos almas en esto. Y la que ha predominado es la peor, es decir, la influenciada de los sectores liberales, que en la práctica han postulado lo mismo que la oposición, Esto es, que hay que terminar con el sistema público de educación, y hay que generar un sistema basado en la educación privada. Esa es la posición que predomina al interior del Gobierno. Si se llevara eso a una votación, de seguro sacaría poquísimos votos. Porque no es la posición predominante en la opinión pública. Pero, sin embargo, el gobierno determina estas políticas porque tiene padrinos muy importantes en la oposición, en los organismo internacionales, etc. Entonces, es una quinta columna que está metida en el gobierno que es muy poderosa”.

“El SIMCE no mide todo lo que se hace en el día a día. Nosotros podemos integrar socialmente a un alumno o afectivamente, y vamos a lograr muchas cosas. Pero ese es un trabajo que requiere tiempo y es un proceso. Y de pronto aparece el SIMCE que mide lo que el niño sabe. Pero para que el niño aprenda tiene que haber tenido primero un camino, y tiene que tener un ambiente interior y exterior que le favorezca. Y cuando eso no está, simplemente el niño no va a rendir, no va a aprender o no va a captar lo que se le está enseñando. Si hay necesidades básicas que él no ha

resuelto, es difícil que un niño pueda internalizar lo que uno le quiera enseñar. Entonces el SIMCE no refleja la realidad de la labor del profesorado. Y nos sentimos agobiados con estas mediciones, porque generalmente aparecemos en los últimos lugares”, explica Ana Leonardini, profesora de Lenguaje de la Escuela República de Alemania, de la comuna de Santiago.

Pero el problema es más dramático que sólo las diferencias. Los profesores también denuncian que el SIMCE es un instrumento maquiavélico, que condiciona la labor docente para conseguir resultados, dejando de lado las verdaderas necesidades de los niños. “Hace un tiempo llegó una profesora al Colegio de Profesores reclamando que fue a hablar con el director de su colegio, para preguntarle cuál serían los pasos a seguir por un niño que llegaba sin comer y su padre estaba preso. Le dijo al director: '¿Qué hago con este niño, como le consigo alimentación?', a lo que le respondió: 'usted preocúpese de enseñarle. Ese no es su problema'. Es imposible que el profesor se aboque a sólo sacar SIMCES y PSU. Cuando trabajas con seres humanos, no puedes orientarlos sólo a rendimiento productivo, como si el colegio fuera una fábrica de objetos. Aquí estamos hablando de personas. Y cada persona tiene distintos ritmos, distintas historias, llega con un acervo distinto y tiene apoyos distintos o no tiene apoyos”, es el testimonio que entrega Olimpia Riveros.

Guillermo Scherping piensa que el enfoque que tiene el gobierno y los expertos de la educación son el fondo de la crisis: “Ellos creen que calidad de la educación es el rendimiento escolar. Pero ni siquiera todo el rendimiento escolar, sino el rendimiento escolar que se evalúa estandarizadamente. En Chile se sigue hablando y pensando que las cosas se resuelven estableciendo estándares indicadores y evaluando. Eso ha servido para tener parámetros internacionales, como PISA; pero cada vez más se acota el efecto de sus resultados. El SIMCE es una prueba estandarizada, una foto: evalúa en un momento, no evalúa el desarrollo, ni como comenzaste ni cómo terminaste. Se le asocia a calidad de la educación chilena y, sin embargo, lo que hace el SIMCE es evaluar lecto-escritura, operaciones matemáticas básicas, algunos aspectos de ciencias, pero el currículo es mucho más que eso y la educación es mucho más que eso. Entonces, esos sectores que ponen el acento en la calidad

educativa basada en la evaluación estandarizada tienen una posición sumamente clasista porque, en definitiva, dicen: 'saquémosle el máximo de provecho a los niños, no importa de dónde provengan'. Pero provecho en estas cosas básicas. No vamos a medir qué desarrollo de capacidades y potencialidades personales ese niño tenía, qué aptitudes, qué vocación se ha desarrollado durante su vida, no vamos a medir sus valores, no vamos a medir su formación ciudadana, su inserción social. O sea, uno se educa para la vida y para vivir en sociedad. Uno aprende a leer y las cuatro operaciones matemáticas básicas para eso. No como un fin en sí mismo. ¿Qué es lo que ocurre? Que los especialistas dicen que se evalúa eso pero se desarrolla todo lo demás en el sistema educativo. Pero está más que comprobado que en un sistema de esta naturaleza, sobre todo con el neoliberalismo imperante en el mundo, lo que tú evalúas determina lo que haces. Entonces, el currículum puede ser muy rico, pero si el acento de la evaluación te lo están poniendo en esto, finalmente el currículum se reduce a esto. Ahora, si de eso se trata, lo digo muy honestamente, nosotros podemos capacitar (ni siquiera perfeccionar profesionalmente) sino que capacitar a los profesores para que preparen muy bien el SIMCE; tener un excelente SIMCE y así decir 'la educación chilena está fantástica'".

En el Mineduc reconocen tener una falencia en esta materia: "En estos momentos, no hay un sistema nacional para la medición de estos aspectos formativos sino que son las comunidades escolares las que deberían asumir en este minuto la evaluación de esos aspectos. Son difíciles de evaluar y aun más difíciles de medir", señala Enrique Azúa.

### **7.1 La gran diferencia**

Rossana Niccoletti tiene 22 años de experiencia docente. Ha trabajado en colegios de Talagante, El Monte y Santiago, tanto particulares pagados como municipales. Participó en la Red enlaces con niños de 5° a 8° básico y también ha ejercido su labor con menores de primer ciclo básico. Sus muchos años de trabajo en aula tanto en el sector privado como público le han entregado una firme opinión acerca de las muchas diferencias que existen entre las realidades de la educación municipal y

la pagada, por lo cual, medirlos con los mismos estándares no sólo sería injusto, sino que también inexacto :

“Pienso que la mayor diferencia entre ambos está dada por el nivel de expectativas de los alumnos frente a su futuro. En los colegios municipalizados, por lo menos en los que trabajé, los niños tienen pocas esperanzas. Creen que su mayor logro será el de realizar los mismos trabajos que sus padres, el espíritu de superación casi no se ve. Esto hace que los alumnos no perseveren en sus estudios, consideran que terminar los estudios no es un valor agregado en su realidad”, señala la maestra.

Por eso mismo piensa que la escuela le entrega otros valores, otras aptitudes diferentes a las que aprende y necesita un niño de una realidad más acomodada: “Estos niños valoran y aprecian lo que se les entrega en las escuelas, saben que para lograr algo deben esforzarse y trabajar, que nada viene en forma gratuita y agradecen el esfuerzo que los profesores realizan. Desde este punto de vista, estos alumnos muestran un nivel de valores más firme que en los colegios particulares. En estos colegios los alumnos tienden a ser personas a las que todo se les ha dado fácilmente, ‘tienen’ mucho y sin esfuerzo. Son más materialistas, no valoran los esfuerzos tendientes a convertirlos en mejores personas. Por otra parte, tienen altas expectativas sobre su futuro; saben que podrán ser profesionales y sus esfuerzos, en mayor o menor medida, tienden a este objetivo, lo que también se convierte en un motivo de presión constante. Otro aspecto importante es la dedicación que los alumnos dan a sus estudios, en los colegios particulares el estudio es la dedicación exclusiva de los alumnos, en la escuela rural en la que trabajé la preocupación de los alumnos va también por la de conseguir los recursos mínimos, desde alimentación hasta el abrigo, lo que consume muchas de sus energías”.

Y así también, como las características de los alumnos son diferentes, es imposible que la forma de trabajo de los docentes sea la misma: “Las mayores diferencias entre las realidades entre los profesores de colegios municipales y particulares se deben a los recursos con que se cuenta, aún cuando en ambas instituciones cuesta conseguir elementos nuevos. Los estilos de trabajo también son

diferentes, en la escuela municipalizada en que trabajé los profesores tienen un rol más participativo en las decisiones concernientes a la orientación general de la escuela. En el colegio particular esto no ocurre, los profesores participamos dando nuestra opinión respecto de los alumnos, pero no dentro del proyecto educativo. En general en un colegio municipalizado el profesor es mejor considerado por la comunidad en que está inmerso pero debe usar muchísimos recursos y energía personales, lo que finalmente agota. Por eso mismo, si reducimos su labor a evaluaciones como el SIMCE, le estamos faltando el respeto a su trabajo. Como educadora, formada en la evaluación de procesos y no de logros, me cuesta concebir un sistema que no considere las circunstancias particulares de cada alumno”.

## 8. La mala integración

En 1994, el Estado chileno publicó la ley N° 19.284 de Integración de Personas con Discapacidad, cuyo fin es “establecer la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas”.<sup>66</sup> En su Capítulo II contiene las normativas para el acceso a la educación de dichas personas discapacitadas, el cual fue modificado en 1999.

Las modificaciones señalan, en el Artículo 2º, que “los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”. Con esto –e influenciado por las observaciones hechas por organismos internacionales de Derechos Humanos– la idea del gobierno es que niños que presenten un tipo de discapacidad, ya sea visual, auditiva, motora o de aprendizaje se incorporen al sistema escolar para así desde pequeños integrarse a la sociedad, salvaguardando algunas atenciones especiales estipuladas por la ley que permitan al niño adaptarse al sistema educativo con mayor facilidad.

¿Pero existen en la realidad chilena las condiciones para que dicha normativa pueda desarrollarse de manera factible? ¿Están la infraestructura y el personal adecuados? Hay fondos que brinda el Estado y que se han calculado según cada niño discapacitado que un colegio acoge. Sin embargo, aunque esté el dinero disponible, quienes trabajan dentro del sistema educacional creen que el plan no se ha llevado a la práctica correctamente. La “Integración Escolar” no ha cumplido con su objetivo, ya que algunas de las escuelas adheridas a esta Ley, no han acatado al pie de la letra sus exigencias. No tienen personal

---

<sup>66</sup> Ley 19.284 de Integración de Personas con Discapacidad, 1994. Artículo 1º.

especializado para tratar a los alumnos con discapacidad, ni materiales para ayudar a su aprendizaje.

### **8.1 La indignación de los profesores**

Carolina Alarcón es profesora del Liceo de Niñas Fernando Lazcano de Curicó hace nueve años. Durante su estadía en este establecimiento ha enfrentado a problemas tales como alumnas agresivas, con problemas intrafamiliares y embarazos no deseados. El colegio se ha sumado a la Ley de Integración Social, y ha incorporado a alumnos con discapacidad, cosa que ha afectado a la profesional, ya que ella no ha sido capacitada para tratarlos. “Para mi es un problema tener a cuarenta niñas normales y dos espaciales, ya que no sé como evaluarlas porque requieren pruebas diferentes. Yo no fui capacitada para tratarlas dentro de un curso de muchos alumnos donde cada uno tiene sus propios problemas, y el colegio no ayuda a educar a las niñas con necesidades especiales, como la discapacidad. Hay sólo una psicopedagoga, que no tiene la obligación de asistir a las reuniones de profesores, por lo que no hay un trabajo conjunto que observe avance de los niños con discapacidad”.

La profesora del Liceo de Niñas cuenta lo difícil que ha sido para ella este tema, ya que el colegio no exige, pero tampoco prohíbe una evaluación especializada para los alumnos discapacitados. “Es algo que se hace por iniciativa propia. Por ejemplo, tengo una alumna con un Coeficiente Intelectual de una niña de doce años, por lo que tengo que pensar qué libros darle para leer y qué preguntas hacerle. Pero esto demanda un tiempo extra que muchas veces no se tiene”, declara la pedagoga.

Mirna Ponce es educadora diferencial y trabaja con niños y jóvenes con discapacidad hace quince años. Comenta la decadencia profesional que ha tenido la educación de los profesores diferenciales, lo que ha causado un mal manejo en las aulas. Esto ha llevado a un bajo nivel educacional en los colegios que se han integrado a este Proyecto de Integración Escolar (PIE), ya que no todos cuentan con el personal adecuado, como comentó Carolina Alarcón.

La psicopedagoga reconoce que cuando los colegios se preocupan de cumplir con esta Ley, la educación es muy favorable para el alumno. El colegio Altamira, en la comuna de Peñalolén, es un colegio particular pagado que ha incorporado el PIE, y ha dado buenos resultados académicos. Juan Pablo J. es un niño de 13 años que cursa 7° año Básico en ese colegio. Padece parálisis cerebral con displejia espástica, por lo que requiere atención especial, ya que su problema psicomotor es severo.

El establecimiento utiliza la modalidad de integración con Juan Pablo, la cual se realiza en el aula, pero con apoyo externo. Además cuenta con una asistente que esta permanentemente con él en la sala para tomar apuntes y asistirlo en lo que se requiera como lo estipula la Ley: “Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no haga posible la señalada integración a los cursos ordinarios, la enseñanza especial se impartirá en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional”. (Art. 27 inciso 2 Ley de Integración Social).

En el caso de Juan Pablo, el colegio Altamira flexibilizó su carga académica para su mejor desarrollo. Fue eximido de la asignatura de inglés; y en educación física su kinesiólogo particular envía al colegio un programa de actividades que puede realizar. En arte y música, la evaluación es diferenciada y apunta a sus propios logros.

## **8.2 La situación en la educación pública**

La integración y los avances de Juan Pablo ocurrieron en un colegio particular pagado. Sin embargo, ¿qué sucede en la educación pública?

En el caso del Liceo de Niñas Fernando Lazcano de Curicó, la profesora Carolina Alarcón explica que “en el liceo en la actualidad tenemos 24 alumnas de integración, con diferentes situaciones. Tenemos dos alumnas en silla de ruedas, alumnas ciegas, sordo mudas, alumnas con diferentes problemas intelectuales. Y nótese que nosotros somos profesores especialistas en asignatura, no sabemos braille, no sabemos lenguaje sordo mudo y tampoco sabemos las técnicas como para manejar a una alumna que está en silla de ruedas”.

Según la maestra, hay una discriminación fuerte a las niñas con problemas intelectuales. Observa que el resto no se une a ellas al momento de hacer trabajos y las dejan solas; no así a la que tenga algún tipo de discapacidad como sordera, por ejemplo, ya que es una dificultad más llevadera. “En cierto modo son discriminadas las niñas con problemas de aprendizaje. Las compañeras nunca quieren hacer los trabajos en grupo con las niñas especiales, y la comparación natural que existe en las notas y la competencia académica las frustra y les baja el autoestima”, asegura la maestra.

Para la educadora, el poner en la misma sala a niñas con aptitudes normales y con algún tipo de discapacidad sería una solución si se tomaran en cuenta algunos parámetros que actualmente son obviados. “Es imposible que el Estado acepte proyectos de integración social de colegios donde el mínimo de alumnos por curso sea cuarenta y que no tengan la infraestructura ni los materiales necesarios para su correcta educación”. Carolina Alarcón denuncia además que la fiscalización gubernamental ha sido nula en cuanto al cumplimiento de las normas y la eficacia de la educación integrada. “Acá no tenemos los textos ni materiales escolares que por ley debemos entregar a los niños según su discapacidad, ya que supuestamente no ha llegado la plata destinada para ello”.

Para la profesora Alarcón, el problema está en que muchos colegios hacen proyectos de integración para recibir fondos adicionales, que supuestamente están destinados a infraestructura, materiales y sueldos para psicopedagogos y otros profesionales especializados, pero que sin embargo no siempre son utilizados de esa forma. “El Liceo recibe 78 mil pesos diarios por la asistencia de las niñas con discapacidad. Por eso son tan rigurosos con la asistencia”, denuncia la educadora.

De todas maneras, la profesora Alarcón reconoce que a nivel de infraestructura el liceo está teniendo avances, aunque todavía falta mucho. “El año pasado se hicieron rampas para el traslado de las alumnas, pero este trabajo no está completo, porque, por ejemplo, hay un ascensor, pero que da solamente a uno de los pabellones y existen tres pabellones más que tienen segundo y tercer piso sin hay ningún tipo de

ascensor. Las mismas alumnas o la profesora con alumnas, deben subir a las niñas en sillas de ruedas”, explica.

Carmen Paz Figueroa es educadora diferencial, pero trabaja como fotógrafa para un reconocido periódico de circulación nacional. Dice que dejó la docencia porque al final es una lucha. Y cansa. Se desempeñó en colegios municipales y particulares subvencionados en el sector de La Pincoya, con niños de 5 y 8 años con riesgo social y problemas de aprendizaje, además de algunos con rasgos autistas o deficiencia leve. Según su experiencia trabajando en el proyecto de integración, es una buena iniciativa, pero está muy mal ejecutada: “En Chile no se ha sabido realizar. Primero, porque no están los recursos para hacerlo. O sea, las escuelas están trabajando con niños con necesidades educativas especiales, de la misma forma en que trabajaban con niños que no tienen estas necesidades especiales. El proyecto es muy bueno, pero en el papel, en la práctica todavía no se ha podido llevar a cabo, pero de todas maneras siento que cada niño tiene características especiales por la comunidad que lo rodea. No todos tienen un entorno igual. Creo que hay que ver las características propias de los niños y su familia y desde ahí pensar que si lo que corresponde es la integración o no”.

Para la educadora, el apoyo que la LGE le entrega a los colegios subvencionados no es ninguna solución, incluso más allá de lo que tiene que ver con el ámbito de la educación diferencial. Según ella, aunque las escuelas públicas tengan muchas carencias, por lo menos garantizan cierto nivel de preocupación, cosa que en los particulares subvencionados no ocurre: “Cuando trabajé en un colegio subvencionado, se notaba que la sostenedora lo único que quería era ganar plata. Yo, aparte de mi trabajo como profesora diferencial, hacía clases de danza y otras cosas que tenían que ver con el área artística. Pero no había talleres, salas ni ningún otro tipo de infraestructura para poder hacerlo bien. De hecho, lo que hacía la sostenedora es que, más o menos un mes antes de algún acto, me daba un bono extensión de jornada y ahí preparaba a los niños, con bailes, actos de canto y ese tipo de cosas. Claro, las mamás y gente que iba los veía quedaba contenta, pero no sabía que todo eso era armado a la rápida de una manera súper poco metodológica, que se hacía con

el fin de preparar algo, y no con el fin pedagógico de que los niños aprendieran y disfrutaran con las actividades artísticas”.

## 9. La “cifralización” de la educación

A lo largo de estas líneas ha quedado más o menos claro que los criterios de “calidad” de la educación para el gobierno, los grandes medios de comunicación y algunos expertos se relacionan íntegramente con los resultados académicos. Pero, ¿desde dónde viene esa tendencia? ¿Por qué el gobierno ha marcado las directrices de sus políticas educacionales en esa dirección?

Pocos lo saben, y es algo que no se discute mucho; sin embargo, lo cierto es que no sólo el gobierno tiene injerencias sobre las políticas educacionales del país. También tienen cierto poder de decisión algunos organismos internacionales, principalmente de carácter financiero mundial. Por ejemplo, el Fondo Monetario Internacional, entre sus servicios, está el analizar áreas como la educación, salud y previsión social a los países que le solicitan recursos financieros.

Mucho más específica es la injerencia del Banco Mundial en los sistemas de educación. Esta entidad internacional tiene como objetivo financiar proyectos para el desarrollo que incluyen tópicos como salud, educación, fortalecimiento institucional, infraestructura, medio ambiente y combate de la pobreza. Tiene una postura de “asesor” de proyectos y vende tanto la consultoría como el monitoreo de seguimiento y evaluación dentro del paquete financiero.<sup>67</sup>

Dentro de sus proyectos, para la educación propone:

- Flexibilidad y autonomía escolar.
- Rendición de cuentas.
- Establecer sistemas de evaluación.
- Relevancia para incrementar la productividad.

---

<sup>67</sup> Hernández, Claudia. “La influencia del extranjero en la educación: FMI, Banco Mundial, OCDE y todos los demás. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 2008. Pág. 9.

Un aspecto sumamente relevante de los programas financiados por el Banco Mundial es que, si no se cumplen las condiciones establecidas en el diseño, impone fuertes sanciones monetarias a los organismos de hacienda. Esto ha implicado que el énfasis de los proyectos se encuentre en el ejercicio de los recursos y no en las autoridades educativas.<sup>68</sup>

La intromisión del Banco Mundial en el sistema educativo chileno es claro. En el año 2007 realizó un estudio encomendado por el Mineduc, en cuyas conclusiones se señaló que “existe una falta de definición de roles y responsabilidades entre los diversos participantes de la educación que impide la existencia de un sistema efectivo de aseguramiento de calidad educativa en Chile (...). Se plantea que los colegios públicos estén regidos por un modelo de instrucción diferenciada. Es decir, entregarle más atribuciones al ministerio para que incluso intervenga los establecimientos con bajo desempeño”. Con esta recomendación, se explicaría en gran parte la Agencia de Calidad instaurada por la LGE, que dará asesorías de carácter privado a las escuelas públicas que en ocasiones reiteradas salgan mal en el SIMCE.

Por su parte, para pertenecer a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, se exige ciertos estándares relativos a temáticas como desarrollo financiero, salud, educación, transporte y comercio exterior, que deben acordarse con los países fundadores. Chile está entre los países que buscan una posible ingreso a la institución<sup>69</sup>. Dentro de las exigencias en materia educativa está que los países deben gastar el 6,2 por ciento de su PIB en este ámbito. Pero eso no es todo, dentro de sus demandas también están la necesidad de “introducir severos estándares de evaluación, enfocar el sistema a la obtención de resultados medibles y pertinentes y a capacitar a las nuevas generaciones para competir en un mundo globalizado y cada vez más competitivo”.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> *Íbid.*, pág 11.

<sup>69</sup> Chile estaría muy próximo a pertenecer a la OCDE. Sólo le faltarían cuatro requisitos en los que debe mejorar: gobierno corporativos de empresas, institucionalidad ambiental, reconocer responsabilidad de las empresas en casos de cohecho y convenios para evitar doble tributación. Fuente: “EXPERTOS consideran que ingreso de Chile a la OCDE será señal de graduación”. *La Tercera*, 27 de mayo de 2009, Santiago, pág. 32.

<sup>70</sup> Hernández, Claudia. “La influencia del extranjero en la educación: FMI, Banco Mundial, OCDE y todos los demás. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 2008. Pág 13.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) tiene representantes en los 26 países de América Latina y el Caribe. Esta entidad analiza a la educación desde el punto de vista del mercado laboral, ya que es una condición para conseguir un mayor crecimiento económico. Dentro de este enfoque, propone a los países de Latinoamérica preparar a los alumnos enfatizando su educación en darles las herramientas necesarias para que ingresen al mercado global como capital humano de alta flexibilidad. Todo esto con la intención de equiparar la formación de competencias educativas con los países de desarrollo superior.

Para Guillermo Scherping es una verdad evidente que el sistema educacional que se está instaurando en Chile ha sido producto de las presiones de estos organismos financieros internacionales: “Lo que pasa es que el gobierno necesita un resultado inmediato para las pruebas estandarizadas; para que PISA sea bueno y se diga ‘Chile tiene la mejor educación’. Con eso van y se lo muestran a la OCDE y Chile forma parte de los 45 países desarrollados. De ahí lo que pase con los alumnos es una cuestión secundaria. Lo más grave es que se desconoce la crisis en la enseñanza, que es evidente. Si se diagnostica mal la crisis, la solución va a ser más mala y la van a profundizar. Y lo delicado en educación, de equivocarse en eso, es que tú estás trabajando de personas, no con simples números ni estadísticas”.

Estas decisiones alejadas de la realidad educativa del país no sólo se ven reflejadas en la majadera aplicación de tests medibles como el SIMCE, sino que, al parecer, también han afectado a otros ámbitos educativos en los que se han aplicado medidas sin que el país estuviera preparado para ello; como el caso de la implementación de la Ley de Integración de Personas con Discapacidad, que se trató en el capítulo anterior de este trabajo:

“Si se integran niños con problemas a cursos de 35 y 40 alumnos sin los materiales ni la capacitación necesarios, es única y exclusivamente porque se están cumpliendo las políticas internacionales. Así dicen que en Chile la integración social es una realidad. Se terminó con los Centros de Diagnóstico que había tradicionalmente en

el país, donde había sicoterapeutas, fonoaudiólogos, y se ingresó a todos estos niños con discapacidades, sin preparación de los docentes ni mucho menos de la escuela. Entonces ¿qué es lo que se hace en el fondo? Nivelar hacia abajo y sobrecargar al profesor. Y todas las políticas han venido orientadas a decir que los responsables del magro sistema educativo son sólo los profesores. Y los profesores no eludimos la responsabilidad que nos corresponde, pero no puede cargarse sólo a los hombros de los docentes la responsabilidad total del proceso educativo”, sentencia Olimpia Riveros.

El ministerio niega tajantemente que entidades financieras internacionales tengan alguna participación en las políticas educacionales chilenas: “No creo que aquí el FMI o el Banco Mundial tengan ninguna participación en esto. Claro, yo entiendo de dónde vienen esas apreciaciones, ya que lo que el ministerio pide en el sistema de aseguramiento de la calidad es que las escuelas mejoren los resultados de aprendizaje, y estos resultados se miden a través de evaluación como el SIMCE, que al final son cifras. Y claro, se trata de mostrar mejores cifras, pero ese no es el propósito. O sea, las cifras son un indicador para medir la calidad. Lo que importa es la calidad y lo que persigue la ley de Educación y lo que tiene que perseguir toda política educacional es que mejore la calidad de la educación, particularmente de quienes tienen más desventaja en la sociedad, con un criterio de igualdad, de equidad”, señala Carlos Eugenio Beca, Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación (CPEIP).

Para el experto José Joaquín Brunner esta suerte de “cifralización” existe, pero no por los motivos descritos anteriormente: “Esa es una crítica que sí puede hacerse a las políticas del gobierno, aunque no son para mostrárselas a los organismos internacionales. Fundamentalmente es para mostrarles a las familias cual es el desempeño de los distintos colegios, lo cual no es malo en principio. Lo que pasa –no solamente en Chile sino en el mundo entero– lo que se puede medir de la educación es muy incompleto, y corresponde fundamentalmente la adquisición y el desarrollo de las capacidades cognitivas (matemáticas, lectura y comprensión lectora, ciencia y comprensión del medio). Eso se puede mensurar, y esta bien que se haga. Es

importante que sean sensibles a las mediciones de brecha y todo eso el SIMCE lo muestra”.

Sin embargo, Manuel Riesco piensa diferente, y comparte la opinión de que las entidades internacionales son las que, en definitiva, manejan los hilos de las políticas educacionales chilenas: “Es una verdad absoluta, y una tontería. El Estado supone que la única manera de influir, de incidir, es midiendo los resultados de la operación de un sistema y obviamente que esa no es la forma de asumir la responsabilidad. Por lo tanto el Estado, hoy día, depende de estos indicadores, que serían la única manera que tiene para influir. Actualmente, hay un montón de esos indicadores, desde asistencia hasta la participación y el rendimiento de la prueba internacional PISA. Son criterios que, en el fondo, tiene para ser una suerte de ‘director’ que se fija en estos índices, como los directores de las empresas manejan los balances, pueden ir definiendo y midiendo las grandes líneas, pero sin meterse en la necesidad de asumir el que tienen que construir un sistema que funcione bien. Se supone que el Estado lo que hace es dar plata y hay ciertas cosas allá abajo que reciben esa plata, El gobierno, según los resultados que dan estos indicadores, esta cifras, como dice Scherping, dice si está bien o está mal y hasta ahí llega su responsabilidad. El Estado tiene que construir, como construyó en el pasado en Chile, una institucionalidad. Tiene que tener un sistema que funcione, que tenga personal, que tenga miles de personas destinadas de por vida a este servicio, que es efectivamente dar una educación de gran calidad dotando a cada barrio de un colegio público de excelencia y gratuito, y a cada ciudad una universidad gratuita y de calidad”.

## **PARTE III:**

### Los Testimonios

#### **10. La realidad, 2: El difícil día a día**

Hasta esta tercera parte, hemos analizado punto por punto los diferentes problemas que afectan al profesor municipal. Ahora, como parte final de este trabajo, entregamos el testimonio de tres maestras que han entregado su tiempo y vida al servicio público. Una trabaja en un colegio donde la mayoría de sus alumnos son inmigrantes, otra ejerce su labor en liceo de provincia y la tercera decidió abandonar la docencia porque ya no aguantó más las injusticias. También están las impresiones de una profesora que desempeña su trabajo en un colegio privado y cuyos alumnos gozan de buena situación económica. Sus voces son las de los verdaderos protagonistas; las de quienes sufren las consecuencias de las decisiones que se toman sobre educación, sean éstas buenas o malas. Aquí están sus testimonios.

### **10.1 Lágrimas de lucha**

La Escuela República de Alemania queda en Santiago Centro y es muy especial. Los alumnos que asisten a ella, a diferencia del resto de los del país, no son en su mayoría chilenos. Son peruanos, ecuatorianos y colombianos; todos ellos hijos de inmigrantes que, en un gran número, están en este país de manera ilegal.

Aquí trabaja Ana Leonardini desde hace 30 años. Es profesora de Lenguaje y siempre ha tenido una vocación para educar a niños con realidades difíciles: antes de estar aquí, hizo clases en una zona rural de la V región durante 7 años. Su rostro se ve ojeroso y algo demacrado, su voz es quebradiza. Esboza una leve sonrisa cuando un niño se escurre como bólido en el salón y luego vuelve a salir al patio. Es horario de recreo.

Ana accede a esta entrevista en la deteriorada Sala de Profesores de la escuela. Un amarillo insípido colorea los muros, que en su gran mayoría están descascarados. El lugar es un salón alto, amplio que se nota con un pasado de cierta belleza y elegancia. Afuera se ven los pequeños jugando: son negritos, con ojos enormes y de cabellos crespísimos; saltan y corren como si fueran diminutas gacelas. Ana no para de mirarlos.

**- Ana, ¿cuál es la diferencia de trabajar en un colegio donde la mayoría de los alumnos son inmigrantes?**

- Los aprendizajes son sumamente diferentes, porque en realidad no conocemos la malla curricular de los programas peruanos en educación, pero intuimos que están menos avanzados que en Chile. Generalmente, el niño peruano viene con un año de desfase, pedagógicamente hablando. Y hay serias dificultades para determinarlos en un curso: han llegado alumnos que debieran estar en dos cursos o tres cursos más abajo para una nivelación pedagógica. Eso causa dificultades para que nosotros, en los contenidos mínimos obligatorios, tengamos la rigidez de pasar lo que dice el programa, porque tenemos que estar casi siempre retroalimentando la materia, o explicando de nuevo y por eso obtenemos malos resultados.

**- ¿Ustedes tienen que cumplir con los mismos estándares que el resto de los colegios que participan en el SIMCE?**

- Sí.

**- ¿Por qué se da que en este colegio eso de haya tantos niños inmigrantes?**

- Aquí hay problemas de políticas educacionales. La población escolar en las escuelas municipalizadas ha ido disminuyendo año tras año, porque se han ido creando más colegios subvencionados, que nos quitan matrículas y alumnado. En la conciencia colectiva está la creencia de que a las escuelas municipales vienen los alumnos malos. Y es verdad que el ambiente sociocultural de los alumnos no es bueno. Sus modales y su forma de actuar no son las adecuadas. Son niños con poco régimen o cultura de conducta. Entonces, eso sale hacia fuera, y los apoderados eligen a los colegios subvencionados donde se supone que hay una selección de alumnos casi implícita. Entonces, como nos han ido quitando alumbrado, nosotros hemos abierto las puertas a quien quiera estar en esta escuela. No hay selección de nada. Debido también a la situación del Perú, hemos recibido a gran cantidad de inmigrantes, y se ha dado un énfasis en declarar esta escuela como abierta a ellos. Eso fue un proyecto estructurado por el municipio. Ha venido para acá muchas veces el cónsul, el embajador de Perú; hemos hecho campaña y estamos muy cercanos a los residentes peruanos en ese sentido y a los dirigentes políticos de ese país. Gracias a eso la escuela ha ganado

matrículas y no ha desaparecido. Porque si sacáramos a los alumnos peruanos tendríamos unos 150 chilenos y esta escuela no tendría razón de existir.

**- ¿A qué condiciones debe enfrentarse en esta escuela?**

- Desgraciadamente a lo que el mercado y los dirigentes del ministerio nos obligan. Porque la educación en este minuto está inserta en el mercado, y pasa a ser un producto que tiene que rendir. Y la forma de rendir son las evaluaciones y las comparaciones, donde tenemos muchas desventajas en cuanto a los estándares que ellos establecen.

**- ¿Ha trabajado en un colegio particular?**

- En subvencionados. Hay diferencias en cuanto al alumnado y al apoderado. El apoderado del subvencionado es más exigente, más responsable y más dedicado al hijo. La otra gran dificultad es la falta de responsabilidad y compromiso de los apoderados. Aquí el profesor trabaja sólo con el alumno. No hay compromiso ni apoyo.

**- En algunas ocasiones, ¿debe ocuparse de los alumnos más allá de lo académico?**

- Eso ocurre a menudo, porque cuando hay niños con problemas de aprendizaje uno tiene que empezar a investigar qué pasa con él. No siempre hay educadores diferenciales, orientadores y psicólogos. Generalmente uno, por su propia cuenta, trata de indagar lo más que puede en el historial del alumno: su embarazo, su niñez, qué ambiente tiene el hogar; debo recepcionar la información que me llegue, a veces fidedigna y otras veces no tan fidedigna, de la boca del apoderado. Y, sobre esa base, empezar a trabajar con el alumno.

**- Eso debe quitar mucho tiempo**

- Quita tiempo cuando no tenemos el personal, y desgraciadamente estas escuelas carecen muchas veces de algunos de estos profesionales. Porque puede que haya alumnos desnutridos y nosotros no alcanzamos a darnos cuenta, puede que su embarazo haya sido pésimo, puede que el niño sea adoptado, y la familia esté escondiendo esa situación y se produzca un problema psicológico o de convivencia en

el hogar. A veces hay violencia en las casas que los apoderados no quieren declarar y lo ocultan. Entonces, hay un sinfín de cosas que no tenemos las armas para resolver. No existe el tiempo para poder dedicarse a una entrevista uno a uno con los alumnos y apoderados, o visitar casas, lo que puede llegar a ser hasta mal mirado: “qué estamos haciendo allí”, “porque nos estamos inmiscuyendo tanto”, etc., no nos sentimos apoyados ni capaces de ayudarnos a nosotros mismos.

### ***Evaluación reprobada***

En este punto, la profesora no aguanta más. Su voz se pone aún más quebradiza y se pone llorar. Dice que su impotencia es muy grande, que se involucra sentimentalmente con sus alumnos, con su trabajo y se siente de manos atadas.

#### **- ¿Qué opina usted de la Evaluación Docente?**

- Yo he tenido que hacer el portafolio. Nosotros como Colegio de Profesores y como profesorado quisimos exponernos a esta medición porque la opinión pública y nuestras autoridades ministeriales acusan al profesorado de que es responsable y culpable de la mala calidad de la educación. Eso quedó absolutamente refutado con todas las evaluaciones que se han hecho, y que en su mayoría el profesorado no ha salido mal parado. Pero, ¿qué se logró con eso? Nosotros no hemos logrado nada. No hay una carrera profesional. No hay un incentivo, nadie nos premia, nadie nos reconoce. Sí estamos con la Evaluación Docente, específicamente para demostrar que no es culpa del profesorado. Y cada vez que podemos lo decimos en todos los tonos: hay otras situaciones que deberían tomarse en cuenta. Porque la diferencia que tiene un niño desde que ingresa a nuestro colegio a cuando han pasado varios años es enorme. Tiene otra forma de ser y de actuar. Está más integrado, está más sociabilizado, más afectivo. Y esa labor se ha construido año tras año, día tras día, con una serie de inconvenientes que no se reflejan en ninguna parte. Nosotros sabemos la labor que hacemos y nadie más. La evaluación docente no toma en cuenta esos parámetros.

#### **- ¿Qué le parece como está hecha y planteada la evaluación?**

- Yo creo que hay que cambiar muchas cosas de la Evaluación Docente. Y mi opinión es que, cualquier medición, cualquier reglamento y cualquier norma que pongan en este país, siempre va a haber un pillo que la va a tratar de eludir. No hablo de que hay pillería dentro del profesorado, pero ocurre que en el portafolio y la Evaluación Docente es el “deber ser”, y lo que se debería hacer todos los días. Pero para eso se requiere tiempo. Por ejemplo, en los 40 minutos de la clase filmada que pide la evaluación puedo hacer una motivadora, participativa. Pero aquí ocurre que si uno va a planificar la filmación, uno está pendiente hasta del alfiler que va a poner en el diario mural. Pero en el día a día no ocurre eso. O se le dota de materiales al alumno que no tiene. “no traje lápiz, toma; no traje la hoja; toma”, uno va preparado y predispuesto a esas situaciones que a menudo ocurren, porque es cosa de todos los días: voy a un curso y hay seis niños sin lápiz o sin libros. Entonces, todos los días yo tendría que andar con un saco de cosas. Y no traen cosas por irresponsabilidad de ellos, sino que hay un padre y una madre que no están, que no los apoya, que no revisa sus útiles o su horario. Pero para la filmación funciona excelente, para el día a día no.

**- Han habido casos de profesores que pagan para que le hagan el portafolio.**

- El sistema de evaluación es súper vulnerable y el reglamento tampoco estipula que se comete falta cuando se realizan estas conductas. Con la falta de tiempo que uno tiene, claro que lo más cómodo es pagarle a alguien para que lo haga, pero incluso podría decirse que no es de flojo, sino que el tiempo no alcanza y hacer el portafolio es aumentar la carga de estrés. Aparte qué incentivo hay para hacerlo, ¿qué gana el profesor? ¿más prestigio, un mejor cargo, más sueldo? No gana nada, por último que te dieran un diploma, pero ni eso. Nadie reconoce el trabajo del profesor.

## **10.2 Situación en regiones**

Carolina Alarcón es profesora de Lenguaje del Liceo de Niñas de Curicó. Tiene 45 años, pero su rostro no refleja más de 30. Mientras nos disponemos a realizar esta entrevista en una oficina del colegio, está siempre risueña y a todo momento la rodean alumnas que la abrazan y le regalan cosas. Ella les habla y lanza bromas con la confianza de una amiga. Seguro es por esto que se ha ganado, desde hace varios

años y de manera consecutiva, el premio de “Mejor Profesora”, entregado por el Centro de Alumnas del colegio.

En sus inicios trabajó en colegios particulares, de monjas. Y si bien dice que echa de menos el cariño y la disciplina de las “monjitas”, cree que su trabajo aquí en el liceo es lo suyo, aunque sea mucho más difícil, agotador y menos recompensado (monetaria y anímicamente). Ayuda al Centro de Alumnas, también hace clases de teatro y está encargada de organizar y preparar todos los actos del colegio. Es toda una personalidad.

**- ¿Cree usted que es injusto que se mida, compare o se hable de brecha cuando se compara los colegio municipales con los privados y los subvencionados en los resultados de la PSU y el SIMCE?**

- Sí, porque en los colegios municipales nosotros no tenemos ningún colador, aceptamos a cualquier tipo de alumna, ya sea con déficit intelectual, con déficit físico, etc. A mí me gustaría preguntar si un colegio de tipo particular tiene alumnas en silla de ruedas o con algunos problemas intelectuales. Aparte es fácil comparar cuando uno tiene todos los recursos o cuando se le da preferencia a algunas materias. Porque hay colegios que hacen énfasis en el SIMCE y en la PSU y se olvidan realmente del currículo y, como son colegios particulares, nadie los mide ni los supervisa. Nosotros estamos siendo siempre supervisados, revisados, corregidos, etc. y por eso existe tanta diferencia.

**- ¿Y ha vivido algunos casos en los que se haya dado cuenta que su labor como profesora fue más allá de sólo enseñar?**

- Tengo varias experiencias, por ejemplo, una alumna, hace años atrás, fue violada por su papá y vivía en una situación de riesgo social bastante fuerte y ella tenía mucha confianza en mí. Incluso la asistente social y después el psicólogo me hicieron una entrevista porque esta niña se vino a vivir conmigo y estuvo viviendo alrededor de 6 meses en mi casa, hasta que ella pudiera solucionar su problema, su mamá divorciarse, etc. El segundo caso también tiene que ver con una alumna de riesgo social que a ella la tuve que llevar yo, porque en la familia nadie se atrevía a hablar,

entonces tuve que ir yo a hacer la denuncia y también hacer un seguimiento y un apoyo con ella. También ayudas económicas. A muchas alumnas he tenido que comprarles yo sus materiales, porque no tienen los recursos para hacerlo, y otros casos más.

**- ¿Piensa que ese tipo de labores es recompensado o agradecido, de alguna forma?**

- No, para nada. En el segundo caso de que hablo yo, que la niña se quedó conmigo, después que ella se fue el colegio jamás me dijo absolutamente nada, a pesar de que todo el liceo estaba en conocimiento de que la niña vivía conmigo. La familia nunca más me volvió a llamar por teléfono y solamente supe de la niña en una oportunidad que me mandó saludos con otra compañera de Santiago, pero tampoco tuve un reconocimiento de parte del DAEM<sup>71</sup> o de la Dirección Provincial, ni siquiera de los más cercanos, como del director del liceo o los mismos colegas.

**- En el tipo de evaluación docente que hay, ¿usted cree que se miden esos factores?**

- Para nada, yo creo que lo que buscan ahí es que uno esté guiándose por el Marco para las Buenas Enseñanzas. Si uno se aprende de memoria todas las normativas que tiene el marco, se supone que uno está haciendo bien las cosas. Pero ahí no se toma en cuenta el caso de alumnos que, de alguna u otra forma, no pueden aprender. Y no estoy diciendo que sea por culpa de ellos, sino que es culpa del sistema. Uno como profesor no se puede realizar una clase como corresponde, porque se pierde en el “a quién atiendo”: ¿a los que saben bien, a los que no saben, a los que les cuesta? De repente uno puede cometer errores y no hay ningún apoyo ministerial para que uno pueda perfeccionarse en este tipo de áreas. Es cierto que el Marco para la Buena Enseñanza tiene una parte que mide el área social y el clima de la clase, pero es muy difícil darlo a conocer en una hoja de papel y los resultados en educación siempre son a largo plazo. Por lo tanto en seis horas de clase (que es lo que mide la evaluación) qué es lo que se puede lograr. A lo mejor puedes conseguir que les vaya bien en la

---

<sup>71</sup> Dirección de Administración de Educación Municipal.

prueba y tengan buena nota, pero la educación es más que eso, sobre ahora que hay tantos problemas sociales.

**- Y, por otro lado, ¿usted cree que la forma de la evaluación docente es perjudicial como para la calidad de vida de un profesor?**

- Yo estoy de acuerdo con que haya una evaluación docente. Tiene que haberla, porque todos nosotros, de alguna u otra manera, siempre tenemos que estar esforzándonos, renovándonos y estudiando. Pero creo que la forma con la que se está dando en estos momentos no es la correcta. Primero, porque uno tiene que hacer la evaluación en un horario que no está establecido en ninguna parte, por lo que nosotros tenemos que quitarle a nuestra familia bastante tiempo. Yo estuve durante meses trabajando hasta las dos de la mañana en esto y mi vida familiar estaba caótica porque uno la desatiende. Afortunadamente mis hijos son grandes, pero yo pienso en los profesores que tienen bebés. Realmente no existe el tiempo porque no está demarcado dentro del horario, ni siquiera pagado, para que nosotros tengamos que hacer un tipo de evaluación así. Según mi parecer, hay retribuir todo eso económicamente porque, aunque no se diga en ninguna parte, es bastante cara la evaluación: tenemos que sacar fotocopias, la tinta para imprimir, yo no tenía computador con internet y debía pagar un cibercafé. Entonces, considero la manera en que se hace la evaluación finalmente es perjudicial para el trabajo, porque uno desatiende a los cursos, se dejan de preparar clases como corresponde y uno descuida a la familia. Eso en calidad de vida es bastante traumático.

**- La cantidad de horas que trabaja el profesor no tiene que ver sólo con el aula sino que también revisar pruebas, reuniones de apoderados y esas cosas. ¿Usted cree que eso está mal balanceado?**

- Dentro de la horas está consideraba la hora del consejo de curso como profesor jefe y la del consejo de profesores. Pero, por lo menos en nuestro establecimiento –y esto lo hemos peleado mucho– no están consideradas las horas de preparación de clases ni tampoco de revisión de pruebas. Y ese es un tiempo que le quitamos a nuestras familias.

**- ¿Y tiene que hacer su trabajo fuera del horario de clases?**

- Sí, los sábados y domingos siempre estoy o haciendo pruebas o creando un guía o revisando trabajos, y ese es un horario que no me paga nadie.

### ***Negro porvenir***

Para la profesora, el día a día es duro. Según ella se cometen muchas injusticias, hay mucho desgaste y tiempo personal dedicado a su trabajo, y que nada de eso es reconocido. Pero eso no es lo que le duele. Lo que duele, dice, es cómo se ve el futuro. Siente que la educación pública se desbarata, y con ello todo su esfuerzo por intentar de que los niños más pobres también tengan una posibilidad de educarse, por muy difícil que sea.

**- Cuénteme cómo ve usted que va evolucionando la educación con la nueva reforma o leyes. ¿Cree que la educación pública tiene cada vez con menos apoyo?**

- Yo diría que sí, el sentimiento de que el gobierno tiene la idea de desatender la educación pública. Creo que con la leyes que está haciendo, de alguna u otra forma, quiere que la educación la tome el sector privado. Porque nosotros mismos vemos que nuestro liceo que tenía 2.200 alumnas hasta el 2006. En 2007, 2008 y 2009 ha ido bajando considerablemente el alumnado. Las alumnas se han ido a colegios subvencionados pensando, a lo mejor, que tienen una mejor educación. Pero muchas alumnas han vuelto al liceo diciéndonos que no es así. Yo trabajé en un colegio subvencionado en donde no había orientador, no había profesor de música, no había computadores, o sea, yo no veo por dónde está la mejora de la educación siendo subvencionada. Si el gobierno postuló a que quería igualdad y equidad en la educación debería fortalecerla, incluso con todos los dineros que se dan a la educación subvencionada. Porque esa es plata de todos, y no tenemos por qué estarle pagándosela a ciertas entidades particulares. El colegio subvencionado donde trabajé no tenía ni siquiera una biblioteca cómoda, si habían 20 libros era mucho. Yo creo que es verdad eso de que hay gente que tiene esos colegios solamente con fines de lucro. Por eso me molestó tanto que la ministra los apoyara, porque ella misma administra

varios colegios subvencionados. Esto se ve como una especie de mafia, y eso es lo que a mi me molesta, que no hay transparencia.

**- ¿Usted piensa que esa tendencia va de mal en peor, que cada vez se preocupan de las cifras y de este concepto de “calidad” que menciona la ministra?**

- Yo creo que a empeorado, porque con el exceso, el bombardeo y la guerra que nos hacen a nosotros los profesores públicos, ese estrés, sumado a todo lo demás que tenemos que hacer, nos tienen cada año en peores condiciones. Incluso el mismo Estado, que tanto obliga a los empresarios a cumplir normas laborales, no las cumple. Porque, por ejemplo, por ley existe un porcentaje de profesores que pueden estar a contrata dentro de un establecimiento, y si tú haces las encuestas en las escuelas y liceos de Curicó, ese porcentaje está superado, y sin embargo no se ha llamado a concurso. Los profesores siguen siendo a contrata. Éstas son las situaciones contradictorias que el gobierno no se preocupado de mejorar.

### **10.3 La otra realidad**

Rossana Nicoletti se desempeña como profesora de computación en el colegio Pedro de Valdivia de la comuna Peñalolén, el cual pertenece a una corporación educacional privada que tiene otros establecimientos en Las Condes, Providencia y Santiago Centro. Y se puede decir con propiedad que es un buen lugar para trabajar: según la ficha publicada por el Ministerio de Educación en la página web del Simce, a este colegio asisten alumnos con un nivel socioeconómico alto, donde los padres declaran ingresos por hogar de un millón 100 mil pesos en promedio y su nivel de escolaridad es de 15 años o más de estudios. Por estos antecedentes, no es ninguna sorpresa que muestre buenos resultados en la prueba SIMCE.

La maestra, en sus 22 años de experiencia docente, se ha desempeñado además en establecimientos públicos, por lo que su testimonio sirve como punto de comparación entre cuáles son las diferencias de las condiciones de trabajo en colegios que educan a niños de bajos recursos y los que enseñan a alumnos de buen nivel socioeconómico.

**- ¿Cree Ud. que existen muchas diferencias entre la forma de trabajo de los colegios públicos y privados?**

- Sí. Hay bastantes diferencias en los métodos de trabajo, principalmente por los roles que se deben cumplir. En el sistema municipal el maestro tiene mucho más participación a nivel de los lineamientos generales de la escuela o liceo, lo cual podría ser una ventaja si se realizara en otras condiciones. En la realidad actual se hace porque es una responsabilidad obligada que se da muchas veces por el desorden administrativo en las escuelas públicas y no por un tipo de organigrama flexible que permita a los maestros innovar en las escuelas. En las colegios particulares los profesores, aunque a veces opinamos, no podemos participar del proceso educativo. Creo que también tenemos más presión por llevar a cabo el plan académico del año, tanto de la directiva como de los apoderados, que en general están muy pendientes de lo que se enseña

**- ¿Cuáles son los principales problemas que afectan a los alumnos en el colegio en que usted se desempeña?**

- En este colegio los alumnos tienen una situación económica buena, por lo que sus problemas son diferentes a los que se pueden encontrar en niños de escuelas públicas. Tienen altas expectativas de llegar a la universidad y ser exitosos profesionales, lo que hace que deban soportar mucha presión de los padres, sobre todo en los cursos de Enseñanza Media, cuando les queda poco tiempo para rendir la PSU. Hay casos de alumnos que consumen estimulantes para la memoria como Mentix con el fin de quedarse estudiando por más horas y rendir mejor. Esa tensión se siente en las reuniones de apoderados, donde los papás exigen que se refuercen tantas horas de esto o alegan por qué están tan bajas las notas de tal asignatura. No son todos, pero sí un número importante. También se ve frustración en los alumnos que no pueden rendir como sus padres quisieran. En los cursos más grandes también se ve a veces situaciones de alumnos que salen mucho de noche y beben alcohol en exceso, pero son casos mínimos, muy focalizados. De igual forma son asuntos a tomar en cuenta, pero creo que en el sistema público la severidad y cantidad de problemas de los alumnos es mucho mayor.

**- En el colegio donde trabaja ¿existe una adecuada distribución entre las horas lectivas y no-lectivas? ¿Debe llevar mucho trabajo a su casa porque las horas en el colegio no son suficientes?**

- Una de las grandes condenas de ser profesor es el hecho de que uno es profesor las 24 horas del día y los siete días de la semana. Si uno no está en clases, está revisando trabajos o en reunión de apoderados o consejo de profesores, y si no, pensando en que uno tiene tal problema con determinado curso o cosas así. Pero ciertamente en el colegio donde trabajo es mucho más amable y hay más tiempo para realizar la mayoría de las labores dentro del horario del trabajo. Hay menos horas dentro del aula que las que deben cumplir los colegas de colegios públicos, y también menos problemas de los que ocuparse, lo cual es un agrado e influye en la calidad de vida.

### ***Enseñar y rendir***

La profesora reconoce que el trabajar en un colegio privado de buen nivel es más reconfortable y tranquilo que hacerlo en uno del sistema municipal, pero eso no significa que no haya presiones ni problemas. Elevadas exigencias y apoderados complicados están entre las situaciones que deben enfrentar.

**- Según su percepción, ¿existe alguna diferencia entre las remuneraciones de los docentes en el colegio donde usted trabaja y los que se desempeñan en el sistema público?**

- Eso depende del colegio. Hay colegios privados que pagan incluso peor que el sistema público y también tienen que trabajar más horas. En el caso de este colegio en que trabajo, y que es para alumnos de buena situación económica, con matrículas y mensualidades de un valor importante, las remuneraciones son bastante mejores. Y aunque es más exigente, el sistema del trabajo es más ordenado, lo que también es una gratificación en tiempo que colegas de otros colegios no tienen y que muchas veces deben trabajar en más de un colegio y muchas horas para tener una remuneración decente.

**- ¿Cuáles cree que son los principales problemas que deben enfrentar los docentes en el colegio donde usted trabaja?**

- Al igual que el de los alumnos es la exigencia. Aquí el profesor se siente siempre a prueba y comparado con el resto de los maestros. Hay una preocupación constante por el buen rendimiento, que se pasen los contenidos, que haya buenos resultados en la prueba SIMCE y que a los alumnos egresados de 4º medio les vaya bien en la PSU. También debemos lidiar y soportar muchas veces a apoderados que cuestionan y critican cómo uno hace su trabajo.

**- ¿Piensa que el SIMCE y la PSU son buenos parámetros para medir la brecha entre el rendimiento de los alumnos de colegios públicos y privados?**

- Son exámenes que alguna u otra forma miden las capacidades, conocimientos y aprendizajes de los alumnos. No creo que sea conveniente que por esas pruebas se comparen a colegio públicos y privados, porque las realidades son incuestionablemente diferentes, pero sí pienso que sirven como referencia para que un papá vea en qué colegio matricular a sus hijos. El nivel de aprendizaje se da por la calidad del colegio, los profesores y también de los compañeros que el niño va a tener. Creo que el SIMCE y la PSU dan algunos indicios de eso.

#### **10.4 Cuando la impotencia gana**

El caso de Arlette Klaasen es, posiblemente, el más dramático. Trabajó durante muchos años como profesora de Artes Plásticas (asignatura después llamada tecnología) en el Centro Educacional Baldomero Lillo de San Bernardo, de niños con riesgo social. El trabajo, las tensiones y desincentivos eran muchos. Un día ya no aguantó más y se retiró. Se fue a vivir al sur, a una zona rural de Coñaripe, Región de los Ríos, donde se mantiene gracias a la venta de hortalizas y dulces que ella misma hace.

Con una expresión que denota alivio, relata ahora las rabias e impotencias que vivió mientras realizaba su labor su trabajo como maestra. Dice que es una linda profesión, pero que su bienestar y salud estaban en juego. Era mejor retirarse.

**- Cuando trabajaba como profesora, ¿cuál eran sus sensaciones al enfrentarse a un nuevo día de trabajo?**

- Yo todas las mañanas me levantaba con arcadas. Me sentaba en la cama y me demoraba media hora en vestirme pensando: “no quiero ir, no quiero ir, no quiero ir”. Llegaba a la escuela y veía a mis colegas con la misma cara y era una sensación de depresión y angustia que estaba en el ambiente. Yo trabajé en el centro educacional Baldomero Lillo, que queda en el paradero 40 de Gran Avenida. Es un colegio del departamento de educación de San Bernardo, que abarca desde kinder hasta 4º medio y tiene entre 1.500 a 1.700 alumnos.

**- ¿Cómo era el colegio?**

- Es un colegio que construyeron cuando decretaron la Jornada Escolar Completa. Se supuso que se iban a hacer salas de Educación Tecnológica, audiovisuales y de Música, pero nada de eso fue real. Las clases en las tardes significaban que tú llegabas a la sala, el niño venía del almuerzo sin lavarse los dientes, con las manos sucias y sin siquiera haber ido a hacer pipí. Venían son sueño, sin ganas de tener clases y para más remate eran clases normales; no taller. Entonces, tener tres horas de ciencias tecnológicas al hilo en ese punto del día, el provecho que se saca es muy básico, muy mínimo, porque motivar a los alumnos así es muy difícil. En la Jornada Escolar Completa se suponía que se iban a hacer talleres donde tú hicieras juegos numéricos para reforzar Matemáticas o juegos para reforzar la Educación Tecnológica o cualquier otro ramo, pero esto nunca fue así. La infraestructura del colegio estaba bien, porque era nuevo. Pero no había implementación. Por ejemplo, la fotocopidora, importantísima para imprimir las hojas de ejercicios para los niños, la compró el Centro de Padres.

**- ¿Cómo era hacer clases ahí?**

- Terrible, no había tiempo para nada. O estabas haciendo clases, y si no te mandaban a hacer clases a otro curso donde el profesor faltó. Después había que revisar las pruebas, los trabajos, pasar las notas al libro, ¿a qué hora se hacía todo eso? Te obligaban cuidar a los niños en el patio, y después de vuelta a clases. Ningún

descanso. Si tu renunciabas era porque eras mal profesor y que no tenías carisma. Apelaban a tu maternidad para obligarte a cuidar a los alumnos en el patio.

**- La realidad de los niños es complicada, ¿no?**

- La mayoría de los niños son hijos de parejas disfuncionales. Normalmente no hay una familia como componente base, sino que el niño está o con la abuela, o la mamá lleva a varios “papás” sustitutos durante el año. Viven en departamentos muy pequeños, duermen de dos o de tres por cama, todos hacinados. Desde muy niños saben qué sucede en la relación sexual de sus padres y lo llegan contando al colegio. Muchas de sus familias viven de vender droga, no solamente la consumen mucho sino que la venden. Ellos viven de eso, ese es su negocio. Viven del robo también, del choreo, y tú vives diciéndoles sobre la ética, la moral, los valores, la sanidad, etc, pero eso cae en un saco roto.

**- Siempre se hace una comparación de calidad de los colegios públicos y los privados, pero muy pocas veces se hace hincapié en que las realidades son diferentes.**

- Tu no le puedes pedir a un niño chico o adolescente que tiene un padre que lo trata de “guacho reculiao”, que le sacan la cresta a cada rato, que no tiene las cuatro comidas al día; que piense que su rendimiento académico es lo primordial. No hay un padre ni una madre responsable que regule una situación familiar; todos son permisivos. La violencia entre los alumnos es grande, y también en sus familias. En esta escuela yo supe de muchos niños violados por sus padrastros, por sus padres, por sus hermanos mayores, porque como sus padres les habían hecho lo mismo a ellos, ellos también violan: tienen que hacerlo, es como una profecía auto cumplida. La violencia hacia los profesores también está, conmigo, en general no lo hicieron nunca, pero a otros profesores incluso les tiraban escupitajos. Más de una vez tuve que quitarle una mariposa a un alumno o tuve que decirle que entregara las pertenencias antes que llegaran los detectives o los carabineros a buscar las cosas. Los últimos años que trabajé, los carabineros iban todos los días al colegio y los detectives de vez en cuando. Había muchos alumnos que estaban hasta procesados por robo pero, como eran menores, su sentencia era que no tenían que faltar a clases. Entonces

llegaban al colegio y lograban un cierto estatus entre sus compañeros, porque habían sido choros y habían logrado hacer algún tipo de delito sacándola gratis.

**- ¿Usted siente que se le hecha mucha culpa a los profesores del mal rendimiento de estos niños?**

- El gobierno entrega el Manual de las Buenas enseñanzas, en el que se basan todos los conocimientos que se enseñan en el año. Tiene varios pasos que hay seguir y eso es lo que regula el colegio, que vayas bien de acuerdo a ese programa. Los alumnos tienen baja retención, porque no les interesa o piensan que eso no lo van a utilizar en su futuro, que ven desalentador. Llegan a sus casas, donde ni siquiera hay un libro, o el libro que hay es el que le dieron en el colegio. Incluso en marzo, cuando han entregado los libros en el colegio, se puede ver que los ponen a la venta en el Persa. Entonces, respecto a eso, si no tienen una base de conocimiento, sino tienen afectividad, el niño no va a aprender nunca nada. Yo tuve alumnos que entraron a la universidad, que sí hicieron cosas y volvieron al colegio a agradecer todo lo que aprendieron. Pero de 400 serán uno o dos. Si te viéramos qué están haciendo los otros 400, están lavando autos, conduciendo taxis, eso en el mejor de los casos. Muchos estarán parados en una esquina con las manos en los bolsillos o totalmente drogados; lo que da una pena terrible porque cuando conociste a ese niño era un pequeño de 10 años y, si bien el futuro ya se veía complicado, aún había algo de esperanzas en que surgiera. Yo creo que estas realidades terribles vienen de la dictadura, cuando empezaron erradicar gente y aglomerarla en espacios lejanos, aislados y descuidados. Verdaderos focos de desesperanza.

**- ¿Y cómo es la calidad de vida del profesor viviendo estas realidades?**

- Yo creo que la mayoría de los profesores no tienen buena calidad de vida, viven miserablemente, endeudados hasta más arriba de la cabeza. En el colegio que estuve no había ningún profesor que no tuviera deudas y unos cuantos que estaban en DICOM. Por ejemplo, una amiga mía que continuó en las escuelas, con 15 años de trabajo gana 524 mil pesos, pero con 44 horas de trabajo. A esas 44 horas hay que sumar el proyecto enlace, del cual ella está encargada y son otras 15 horas. En eso tiene que coordinar todos los cursos, revisar que no le rompan los computadores, que

no le roben los mouses o los discos, que no se pongan a escribir obscenidades y se las manden y que no bajen páginas que no deben tampoco. Tiene toda esa responsabilidad y además es profesor jefe, que es todo un estrés, sobre todo con los cursos que rinden SIMCE. Cuando te castigan, te dejan todos los años un cuarto básico y todos los años tienes que preparar SIMCE, algo que significa un verdadero martirio: te llenan de hojas y tienes que hacer hasta cuadros con gráficos para demostrar cómo están tus alumnos. El día de la prueba les va pésimo aunque hayas repasado mil veces la materia, hayas preparado mil ejercicios. Así es trabajar con estos niños. Tienen demasiados problemas como para estar preocupados y concentrados en rendir un test.

### ***Las razones del abandono***

Pero la mayor frustración de Arlette Klaasen no está ni en los disgustos con los niños ni las malas condiciones laborales. Su mayor impotencia, dice, fue que tenía las intenciones de hacer clases didácticas, entretenidas; que se veía claramente que así los niños aprendían más y lo hacían con más entusiasmo. Pero denuncia que los inspectores y directivos siempre le pusieron trabas, y estaban más preocupados de seguir las formalidades que del mejor aprendizaje de los alumnos.

### **- A su parecer, ¿cuál es la gran falla de los niños en el SIMCE?**

- El problema es que la estructura de conocimiento que se da en los colegios. Es una estructura que no permite pensar. Los niños no aprenden a tomar decisiones solos, son mecanismos de pensamiento lineales, no múltiples. No se les enseñara a resolver el tipo de preguntas que vienen articuladas en el SIMCE o en la PSU, donde hay que decidir, hay que cuestionarse y se pueden seguir varios caminos para llegar al resultado. Pero si se llevara a los alumnos al patio a hacer juegos de percepción, orientación, yo apuesto que esos niños podrían resolver los ejercicios de estos test sin ningún problema. Lo digo porque cuando hice mi tesis, la hice sobre eso y resultó muy buena. Mi profesora me cuestionaba por qué un niño, específicamente uno que tenía trastorno de aprendizaje, tenía mejores resultados en estos trabajos de lógica que en ejercicios lineales de desarrollo. Lo que desarrollé en mi trabajo es que para eso había

una explicación física: cuando juegan, ellos lo asocian con su realidad y a esto se le llama articular. El problema es que en Chile la educación no está articulada, cada profesor hace un trabajo que se supone llega a un sólo resultado, pero eso no es así.

**- ¿Para hacer la clase como usted dice, se requiere harto tiempo no?**

- Primero, articular la clase y, segundo, no tener a un inspector o director general que te cuestione el porqué los alumnos están jugando en el patio. En mi caso, para la directora y el inspector el que los alumnos estuvieran trabajando al aire libre era una aberración, tenían que estar todos dentro de la sala y en silencio, y para ellos eso era educar. Eso por un lado y, por el otro, tampoco no tienen reforzamiento en la casa, porque ni el padre ni la madre tienen los conocimientos necesarios. Se da mucho que los padres no terminan ni la básica. Entonces, cómo van a apoyar a sus hijos a resolver una potencia, una ecuación o un problema geométrico si resulta que tampoco tuvieron estos conocimientos. En el último SIMCE en que yo participé, el colegio subió 8 puntos en Ciencias Naturales, porque la profesora de esa asignatura los sacaba al patio y hacían clases con mirando las hojas del árbol al microscopio, y otro tipo de actividades articuladas. Pero esa profesora de igual forma tuvo muchos problemas con el inspector general por su método.

**- ¿Qué fue lo que la terminó aburriendo de hacer clases?**

- Personalmente, que cuando llegué a este colegio, en la primera reunión técnica, me senté y escuché que se estaba cuestionando el rendimiento y hábitos de los alumnos. Resulta que 10 años después, en la misma reunión técnica, hacían el mismo cuestionamiento. Y durante esos 10 años yo estuve viendo y escribiendo trabajos para mejorar esa situación y ¿dónde iban esas hojas y esos trabajos?, yo perdía mi tiempo en eso y ¿para qué? Es como ir caminando y toparse con una pared. Me sentí en un cajón encerrado y a oscuras. Estos dos años he estado muy feliz. Ni me acuerdo que hacía clases.

**- ¿Cree que la educación pública va de mal en peor?**

- Yo no sé si de mal en peor. Creo sí que se sostiene en la misma situación, es un mal endémico. Se le meten más recursos, pero los recursos se demuestran

cuantitativamente, no cualitativamente y ahí está el problema. A lo mejor yo puedo demostrar que un alumno mejoró, porque si tenía 10 anotaciones, ahora no tiene ninguna y ya ningún profesor se queja de él, eso me dice a mí que mejoró. Pero a un director o al Ministerio de Educación, eso no le interesa. A ellos le importa que un alumno pase todos los contenidos de los subsectores durante el año y que el profesor cumpla con eso, el cómo lo hace a ellos no les importa.

**- Pero igual para los niños con problemas la escuela es un apoyo ¿o no?**

- Se supone que el colegio sí los recibía, pero no hay ayuda para esos niños. Qué apoyo van a tener, si resulta que había un niño de apellido mapuche que usaba el pelo largo y suelto lo suspendían del colegio si no se lo cortaba para ir a clases. Si hablas de tolerancia, hablas de transversalidad y hablas de respeto a las diferentes culturas, no puedes prohibir a un niño mapuche que lleve su pelo largo, ya que en su cultura es un símbolo de fuerza, y más encima a la mamá la tildaron de conflictiva por defender los derechos de su hijo. Tampoco se le permite a los apoderados que compartan con los profesores y les ayuden a hacer clases. En quinto básico, por ejemplo, en Artes Visuales, viene todo lo que es las culturas indígenas. Se puede elegir rapanui o mapuche; y yo, cuando hacía clases, elegí mapuche. Entonces, en Educación Tecnológica los niños hicieron su telar y, con él, un estuche: lo tejieron, le pegaron el cierre y todo. En artes visuales aprendimos sobre las comidas, les llevamos piñones. Nunca lo habían comido y teníamos una olla en medio de la sala y una apoderada mapuche a la clase. Ella les contaba a los niños, por ejemplo, que el padre de la patria para su cultura, no era Bernardo O'Higgins, sino Lautaro; les explicó también porqué habían fechas distintas, como la del año nuevo mapuche y el de nosotros. Ella estaba en la clase y felicitaba a los niños porque sabían tanto, y eso porque ellos investigaron: hicieron un herbolario, entre otras cosas. Pero en eso tocaron la puerta de la sala y era la inspectora, que quería preguntar qué estaba haciendo esa señora en la clase. Ella era un gran aporte, estaba haciendo la clase, no yo. Tuve que salir a calmar a la inspectora, y decirle que la señora ya se iba a ir. Esas son las cosas que no pueden ser. Si la escuela no es un claustro oscuro, sino que tiene que ser partícipe y estar abierta a la comunidad.

**- ¿Y por qué razones cree usted que los directores de los colegios son tan cerrados en ese sentido?**

- Porque llegan a sus cargos no por méritos educativos, sino que por pitutos políticos. La verdad es que hacen los concursos, se hacen los test psicológicos, pero el último que elige es el alcalde. Si el alcalde es amigo del que está postulando a director se apernan y se apernan, y eso no significa que la directora o directora lo haga bien o mal. A la directora del colegio donde yo trabajaba lo único que le importaba eran las palmaditas en la espalda del alcalde, y para conseguir eso hay que ceñirse al programa y nada más.

# PARTE IV:

## Conclusiones y anexos

### **11. Conclusiones**

En los momentos en que se escriben éstas líneas (junio de 2009), los medios de prensa anuncian que el Instituto Nacional entró nuevamente a toma, con el argumento de buscar mejoras en la educación pública. El mismo día en que los profesores municipales a lo largo de todo el país depusieron un paro que en algunas

regiones llegó a durar hasta un mes y 20 días, debido al no pago del bono de Subvención Adicional Escolar. Este se suma al paro realizado en el mes abril, a los realizados el año anterior y a los que de seguro habrá el siguiente, si es que este mismo año no hay más. Y la verdad es que esto es un síntoma de que, a pesar de los nuevos proyectos y de los dineros invertidos, las cosas siguen igual: los profesores, alumnos y opinión pública en general están descontentos, y lo seguirán estando.

A lo largo de este trabajo se han enumerado y descrito los diferentes problemas que afectan la labor del profesor municipal. Y, como se ha planteado en los objetivos del mismo, la idea es hacer un compendio de todos ellos para darles una causalidad y decir, con fundamentos, que en la crisis de la educación pública los docentes no tienen una mayor responsabilidad, como sí se las han atribuido las autoridades ministeriales y grandes medios de comunicación.

Para afianzar esta hipótesis, como primera conclusión es posible deducir que, si nos ceñimos a los resultados de la Evaluación Docente de los últimos años, es imposible culpabilizar a los maestros de los bajos resultados académicos en la educación pública. Sobre este parámetro, la gran mayoría de los profesores cumplen con los requerimientos de conocimiento que este test les exige.

Además, según los testimonios del colegio de profesores y los propios docentes, éstos siempre han estado a favor y dispuestos a evaluarse (incluso ellos mismos presentaron el proyecto) pero han protestado porque la forma de realizar esta evaluación es lejos de ser adecuada. Esto por tres motivos:

a. El profesor debe realizar el desarrollo del portafolio de evaluación fuera de su horario de trabajo. En los testimonios aquí presentados, los maestros denunciaron que debían quedarse hasta altas horas de la madrugada y los fines de semana haciendo las carpetas, lo que es una significativa pérdida de las horas de descanso y las destinadas a la vida familiar.

b. No hay ningún tipo de beneficio para el profesor en el hecho de hacer esta evaluación. Aunque los maestros pierden tiempo y dinero realizándola, ésta no tiene ningún reconocimiento ni monetaria ni de carrera para los docentes que logran excelencia. Hasta el momento, sólo existe la opción de postular a un concurso. Pero una postulación no parece una retribución digna a un trabajo bien hecho. En este punto es importante señalar la necesidad de una carrera docente que permita a los profesores ascender a nuevos puestos, mejor remunerados y conseguidos gracias a sus logros laborales sin tener que abandonar el aula. En el minuto en que se escriben estas palabras, existen conversaciones entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores para que en un futuro exista la carrera, pero las negociaciones están en ciernes y aún hay muchos puntos en los que ambas entidades no se ponen de acuerdo. Esto es sumamente importante, ya que es incoherente que el gobierno exija un buen desempeño docente y no existan los incentivos para que un profesor realice bien su labor.

c. La Evaluación Docente no parece abordar todos los ámbitos en los que un profesor municipal debe realizar en su trabajo día a día. Se restringe casi exclusivamente al manejo de las materias que tiene el profesor y abarca sólo el desempeño de algunas clases, lo que no necesariamente refleja el trabajo de todo un año. Falta un énfasis en su labor social y de apoyo en las necesidades de los niños, sobre todo en las escuelas cuyo alumnado tiene mayor riesgo social. Para ello, es necesario que en las políticas estatales de educación se especifique, dentro de su mentado concepto de "calidad", un ítem que aborde la capacidad del maestro para ayudar a los alumnos en su desarrollo afectivo y de comportamiento. Porque muchas veces, debido a las realidades que viven, el que estos alumnos cumplan los objetivos presentados en la malla curricular del año será imposible. Por eso sería conveniente que si esos niños logran una mejora en su comportamiento o desarrollo afectivo, también sea considerado como un logro académico. Según lo observado en este trabajo, un progreso en ésta área es mucho más urgente y necesario.

También es importante comentar los hechos acusados por los docentes del sector público en esta investigación, acerca de las precarias condiciones laborales a las que se ven expuestos: cursos con excesiva cantidad de alumnos, falta de

materiales básicos para realizar su trabajo (como libros y lápices) y la exigencia de cumplir una programación académica que no es acorde a la realidad de los alumnos están entre las estresantes situaciones que deben enfrentar. Esto sumado a la desbalanceada proporción entre las horas lectivas y no lectivas, que en la mayoría de los casos obliga a los maestros a hacer labores como planificar clases y revisar pruebas los fines de semana y otros horarios destinados a su descanso, lo cual va en detrimento de su vida personal.

Con lo desarrollado en este trabajo también se puede concluir que las nuevas leyes que quiere implantar el gobierno, como la LGE y la Ley de Fortalecimiento de Educación Pública, no parecen ser una solución ni una mejora para la situación del profesorado público. Si bien la Ley de Fortalecimiento de Educación Pública promete terminar con el cuestionado sistema municipalizado de administración de escuelas y liceos, lo reemplaza por Corporaciones Locales de Educación Pública, que no son otra cosa que agrupaciones de municipios. Es sólo un cambio nominativo y ninguna solución realmente de fondo respecto a ese tema. Porque, como aquí se ha denunciado, muchos directores de colegios públicos llegan a su cargo por amiguismos políticos y no por méritos académicos ni profesionales, cosa que entorpece el buen desempeño de los profesores e impide mayores innovaciones en los planes educativos de dichos colegios.

A su vez, y enmarcada en las reformas de la LGE, se ha planteado la derogación del artículo 46 del proyecto original de esta ley, lo que permite a cualquier profesional con más de ocho meses de preparación hacer clases en un colegio, sin la necesidad de título profesional y sólo rindiendo un test. Esta medida, que fue ratificada por la presidenta Michelle Bachelet en su cuenta anual del 21 de mayo de 2009, va en claro desmedro del respeto y valoración de la profesión docente. Y es también una rotunda muestra de que el gobierno privilegia en el profesor el manejo de los contenidos de la asignatura que un conocimiento pedagógico mayor, que le permita ayudar a sus alumnos más allá de sólo enseñarles la materia.

Lo anterior indica que son efectivas las denuncias de los profesores en cuanto a que los gobiernos de la Concertación están llevando a cabo una suerte de “cifralización” de la educación, en la que lo más importante de todo es obtener buenos resultados medibles, a lo que se llamaría “calidad”. De ahí el énfasis en el SIMCE, y las cifras que éste arroja. Y aunque las autoridades ministeriales entrevistadas no reconocen lo anteriormente dicho como un propósito, es bastante posible que entidades internacionales como el Banco Mundial y la OCDE tengan mucha injerencia en que así sea. Esto resulta preocupante, porque se estaría usando a la educación no como un fin sino como un medio para que Chile muestre buenas señales de desarrollo hacia fuera, aunque éstas no sean reales. Una prueba de aquello fue la implementación de la Ley de Integración en los colegios, que llevó a niños con discapacidades a escuelas normales sin la infraestructura ni preparación adecuada de los profesores. Como consecuencia, los profesores deben desatender al resto de los alumnos, y los niños con problemas no obtienen toda la ayuda ni reforzamiento que necesitan. Pero, para los ojos del mundo, Chile aparece como un país con políticas de integración.

Todo esto último es grave, en cuanto el aprendizaje y desarrollo afectivo y social de los niños queda en segundo plano. Tampoco se toma en cuenta que el rol de la educación y de los maestros (sobre todo en entornos de pobreza y riesgo social) va mucho más allá del simple aprendizaje de materias, debiendo afrontar y hacerse cargo de difíciles realidades que estos niños viven.

Como conclusión final, no queda más que señalar que la notoria intención de la actual ministra de Educación, Mónica Jiménez, de achacarle una gran cuota de responsabilidad de la crisis en la educación pública a los profesores. Esto queda demostrado en sus declaraciones públicas aparecidas en los medios de comunicación, las cuales han sido recopiladas en este trabajo. Resulta curioso además que la propia ministra haga un notable desprestigio de la educación pública y de los maestros, expresado en sus proyectos de ley en el que le traspasa la responsabilidad de la enseñanza a mantenedores y asesores privados, y permite que cualquier profesional pueda hacer clases. No es menos que sospechoso su total apoyo al sistema de

colegios subvencionados, siendo ella miembro fundador del directorio de una corporación educacional que administra este tipo de establecimientos. Y aunque ella durante su mandato en el ministerio no aparece dentro del directorio, sí lo hacen miembros de su familia y otros ex ministros de la cartera.

A este desprestigio del profesorado se suman los medios de comunicación, que simplifican los problemas educacionales en comparaciones impropias entre colegios públicos y privados, sin tomar en cuenta los contextos ni las diferentes labores que deben realizarse. A ellos se les debela creación del término “brecha” en educación, al cual han adherido algunos expertos en la materia de marcada tendencia libremercadista y con un claro interés en que sean entidades privadas las que se hagan cargo de la enseñanza. Los medios tampoco han tenido interés en dar a conocer a la opinión pública los motivos de las diferentes movilizaciones que el profesorado ha debido realizar para resguardar sus intereses y derechos. El enfoque de sus informaciones siempre se enmarca en las repercusiones negativas de las paralizaciones (recuperación de clases los sábados o pérdida de almuerzos de la Junaeb) pero nunca en los problemas de fondo que afectan, año a año, a los profesores.

## **12. Entrevistados**

- **Alarcón, Carolina:** Profesora de Lenguaje y Comunicación para Enseñanza Media en el Liceo de Niñas Fernando Lazcano de Curicó, Región del Maule. Entrevista realizada el 08-06-2009.
- **Azúa, Enrique:** Encargado de la Supervisión de Asistentes de la Educación en la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación. Entrevista realizada el 22-10-2008.
- **Beca, Carlos Eugenio:** Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación. Entrevista realizada el 30-04-2009.
- **Brunner, José Joaquín:** Experto en educación, participó en el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación y es Presidente del Consejo Nacional de Certificación de la Gestión Escolar. Ex-ministro Secretario General de Gobierno en el gobierno de Eduardo Frei e investigador y académico del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales. Entrevista realizada el 29-01-2009.
- **Figuroa, Carmen Paz:** Ex profesora diferencial de colegios con riesgo social en La Pincoya y Santiago Centro. Actualmente se desempeña como fotógrafa en el área de revista del diario La Tercera. Entrevista realizada el 21-04-2009.
- **Klaasen, Arlette:** Ex Profesora de Tecnología y Artes Manuales para Enseñanza Media en el centro educacional Baldomero Lillo, de San Bernardo. Actualmente se desempeña como vendedora de productos artesanales en Coñaripe, Región de los Ríos. Entrevista realizada el 23-01-2009.
- **Leonardini, Ana:** Profesora de Lenguaje y Comunicación para Enseñanza Básica superior en la Escuela República de Alemania, Santiago Centro. Entrevista realizada el 10-11-2008.
- **Morales, Johanna:** Asesora del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores. Entrevista realizada el 08-09-2008.

- **Nicolletti, Rossana:** Educadora de párvulos en un colegio particular pagado de Talagante, con experiencia en escuelas rurales y participación en la Red Enlaces. Entrevista realizada el 08-05-2009.
- **Ponce, Mirna:** Profesora diferencial. Realiza clases particulares a niños con trastornos de aprendizaje, y anteriormente se desempeñó en los colegios subvencionados Galvarino, de la comuna de Maipú. Entrevista realizada el 14-03-2009.
- **Riveros, Olimpia:** Directora del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores. Entrevista realizada el 23-09-2008.
- **Scherping, Guillermo:** Director del Colegio de Profesores. Asesor del Departamento de Educación y de la Presidencia de la entidad, y miembro del el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación. Entrevista realizada el 06-10-2008.
- **Silva, Alejandro:** Asesor del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores. Entrevista realizada el 17-11-2008.
- **Riesco, Manuel:** Vicepresidente del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA) y Coordinador Externo de Investigación del United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). También fue miembro del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de Educación. Entrevista realizada el 12-01-2009.

### 13. Bibliografía

1. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, “Informe Final”, 2006.
2. Gobierno de Chile, “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)”, 1990.
3. Gobierno de Chile, “Estatuto Docente”, 1996.
4. Gobierno de Chile, “Proyecto de Ley General de Educación” , 2007.
5. Gobierno de Chile, “Proyecto de Ley de Fortalecimiento de Educación Pública”, 2009.
6. Hernández, Claudia. “La influencia del extranjero en la educación: FMI, Banco Mundial, OCDE y todos los demás”. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 2008.
7. Ljubetic Vargas, Iván. “Historia del Magisterio”, Dpto. de Comunicaciones del Colegio de Profesores, Santiago, 2004.
8. Mineduc, “Marco para la Buena Enseñanza”, 2003.
9. Mineduc, “Instructivo General del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente”, 2005.
10. Mizala, Alejandra y Romaguera, Pilar. “Regulación, Incentivos y Remuneraciones de los Profesores en Chile”. Ediciones de U. De Stanford, EE.UU., 2003.
11. Nuñez Prieto, Ramón Iván: “Breve Historia de la Profesión Docente en Chile”, Mimeo Mineduc, 1999.
12. Riesco, Manuel. “Se Derrumba un Mito: Chile reforma sus sistemas privatizados de educación y previsión”. Ediciones CENDA, Chile, 2007.

#### **14. Índice de tablas**

|           |  | Página |
|-----------|--|--------|
| Gráfico 1 | Situación docente en cifras  | 11     |
| Tabla 1   | Remuneración Mensual de Docente Municipal por Jornada 30 Horas   | 13     |
| Tabla 2   | Remuneración Mensual-anual por Docente Años 1990-2006<br>(Jornada de 30 horas) Según Pesos Promedio 2006 | 14     |
| Cuadro 1  | Asignaciones de Remuneraciones del Sector Municipal  | 15     |
| Cuadro 2  | Comparación de Normas Laborales para Docentes Municipales y Particulares                                 | 18     |
| Tabla 3   | Autopercepción de nivel socioeconómico de los profesores por tipo de dependencia                         | 19     |
| Gráfico 2 | Resultados de la Evaluación Docente desde 2003   | 24     |
| Tabla 4   | Similitudes y diferencias entre la LOCE y la LGE   | 40     |

