

EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO EN PROFESORES Y PROFESORAS EN CHILE: ¿ENTRAMADO EN LA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY?

Continuous Professional Development of teachers in Chile: Embedded in the Accountability Policy?

Paulo Roberto Guerra Guajardo¹² | Universidad Andrés Bello | p.querraquajardo@uandresbello.edu

Rodrigo Plaza Maldonado¹³ | Universidad de Valparaíso (UV) | rodrigo.plaza@uv.cl

RESUMEN

El Desarrollo Profesional Continuo en los profesores y profesoras es un ámbito de investigación y reflexión, dada su relevancia en la mejora de los sistemas educativos y en los aprendizajes de los y las estudiantes. Así, este campo se estructura no solo desde una conceptualización, sino en su relación como parte de un sistema. El objetivo del artículo, es realizar un análisis del desarrollo profesional docente continuo y su entramado en la política de *Accountability* o rendición de cuentas. Para este propósito, se utiliza como técnica el análisis de datos secundarios centrado en la perspectiva profesional y modelos de desarrollo propuestos por Day (2004) y Kennedy (2005, 2014), más otros autores claves, que permitan su anclaje teórico y la relación entre estos con las políticas de rendición de cuentas asociada al desarrollo docente. Entre las conclusiones, se evidencia que el sistema de desarrollo profesional continuo se encuentra entramado y condicionado por diversas prácticas o estrategias derivadas de este tipo de política. Lo anterior, repercute en la configuración de un modelo de profesional gerencial, además, de un itinerario formativo, centrado en la transmisión y modelamiento de una perspectiva profesional prescrita, por lo tanto, su forma general consolida la rendición de cuentas y la perspectiva gerencialista del quehacer profesional.

Palabras Claves: Desarrollo Profesional, Profesores, Formación Docente, Rendición de cuentas.

ABSTRACT

Continuous Professional Development of teachers is a field of research and reflection, given its relevance in the improvement of educational systems and student learning. Thus, this field is structured not only from a conceptualization, but also in its relationship as part of a system. The objective of this article is to analyze the continuous professional development of teachers and how it is intertwined with the Accountability policy. For this purpose, secondary data analysis is used as a technique with a central axis in the proposal of models and professional perspective of Day (2004) and Kennedy (2005, 2014), together with other key authors, which allow theoretical anchoring, and the relationship between these with accountability policies associated with teacher development. Among the conclusions, it is evident that the continuous professional development system is interwoven and conditioned by various practices or strategies derived from this type of policy. This has repercussions on the configuration of a managerial professional model, in addition to a training itinerary, focused on the transmission and modeling of a prescribed professional perspective; therefore, its general form consolidates accountability and the managerialist perspective of professional work.

Key words: Professional Development, Teachers, Teaching Education, Accountability.

¹² Profesor de Biología y Ciencias. Magister en Gestión y Liderazgo de Organizaciones Escolar de la PUCV y Enseñanza de las Ciencias UPLA, además, es Dr. © en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Chile. Su desarrollo profesional está ligado a la Dirección de Establecimientos Educativos Privados y Públicos. Actualmente es Docente del Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa, de la Universidad Nacional Andrés Bello, Sede Viña del Mar.

¹³ Lic. en Trabajo Social. Magister en Gobierno y Gestión Pública, Universidad de Valparaíso. Diplomado, Inclusión, DDHH, Planificación Estratégica, y Diplomado en Investigación; Dr. © en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Chile. Su desarrollo profesional ligado a la Docencia Universitaria e Investigación Social cuantitativa. Actualmente es Docente de Metodología de Investigación de la Escuela de Administración Pública, Universidad de Valparaíso.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional continuo es un campo de investigación que emerge desde diversas perspectivas teóricas y conceptuales, en especial, las relacionadas con el aprendizaje de los profesores, su concepción en las fases del desarrollo, el cambio a nivel de docentes y como la mejora de su práctica pedagógica tendría un impacto en los logros de los aprendizajes de los y las estudiantes.

En Chile, el desarrollo profesional continuo se encuentra a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual provee de diversas instancias de formación profesional, tanto a nivel de profesores y profesoras de aula, como de equipo directivos de las distintas escuelas, sean estas públicas o privadas, por lo tanto, propone un itinerario formativo desde la vinculación con la normativa vigente.

Desde 2016, con la promulgación de la Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional y modifica otras normas, se instala un nuevo marco regulatorio sobre los profesores y profesoras en formación, en ejercicio y un sistema de evaluación del desempeño. En este sentido, si bien, existen algunos aspectos que se pueden reconocer como una avance, principalmente en el diseño e instalación de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente y el derecho a la formación continua, es evidente que la promulgación de la Ley, desde la perspectiva profesional desarrollada por Day y Sachs (2004) tributan a las lógicas del profesional gerencial, más aún, desde los modelos de desarrollo profesional propuestos por Kennedy (2005, 2014) se sitúan en los enfoques de transmisión y formativos. Lo anterior, es coherente con la descrito por Falabella (2016) donde el enfoque basado en responsabilización por desempeño escolar es el sustrato principal de nuestro sistema educativo.

Este artículo, analiza y reflexiona sobre estas distintas perspectivas teóricas y conceptuales, como se establecen de manera coherente con el actual sistema educativo, y, con ello, su vinculación con la forma de concebir el desarrollo profesional continuo desde la política docente. Para el logro de este propósito se utiliza *la técnica de análisis de datos secundarios*, debido a que, “[R]epresenta uno de los preliminares esenciales en cualquier indagación empírica, al proporcionar una síntesis del conocimiento existente sobre un tema. Esta “síntesis” resulta de la valoración de la información disponible y su adecuación a los propósitos de la investigación” (Cea D’Ancona, 1996, pp. 220-221). De este modo, las diversas perspectivas respecto del tema, nutre la visión y la crítica planteada en este documento. Este tipo de análisis permite, además, una consecución coherente y sistemática de varias operaciones intelectuales, las cuales son herramientas metodológicas para describir y representar una determinada realidad (Monjes, 2011; Martínez, 2011). Fueron utilizadas diversos planteamientos de autores/as que han desarrollado diversos y nutridos trabajos sobre las temáticas centrales, las cuales son revisadas desde una visión crítica, partiendo desde la lógica que por sí mismas no constituyen una única herramienta de

análisis, al contrario, deben ser complementadas y discutidas desde diferentes primas. Por tanto, la técnica utilizada permite el desarrollo de este proceso investigativo.

A partir de lo anterior es posible plantear que la configuración formativa y modelo de profesor o profesora (desde la promulgación de la Ley 20.903 de 2016) tributan y refuerzan aquellas perspectivas e incluso soslayan a la prescripción de una forma de entender el desarrollo profesional de los profesores y profesoras en ejercicio, desde el cumplimiento de estándares y altas consecuencias en su incumplimiento. No obstante, la ampliación de roles de los profesores y profesoras requiere de una nueva propuesta en la formación de estos profesionales, así como de instituciones educativas que ofrezcan nuevas oportunidades de profesionalización en el ejercicio docente (Castro, 2005, p.18).

Finalmente, el artículo refiere a los entramados y configuración, además, de evidenciar como algunos aspectos emergen desde la normativa, por ejemplo, la innovación, la creatividad y la investigación, donde se evidencia un rol preponderante de la escuela, el contexto y los equipos directivos, desmarcándose de aquella intencionalidad propia de la política, siendo estos esenciales para orientar, coordinar y abordar el modelo de desarrollo, no solo desde una perspectiva individual/evaluada desde la externalidad, sino para inmiscuirse directamente hacia el profesional democrático, el cambio en la retórica conceptual, además de concebir al profesor como un investigador, aspectos hasta ahora no abordados desde el desarrollo profesional continuo.

El profesionalismo gerencial

El comienzo de un nuevo ciclo político y social luego de las diversas modificaciones estructurales que fueron realizadas entre 1973 y 1989, entre ellas, la más importante, fue la pérdida por parte de los profesores de su condición de funcionarios públicos estatales (dependientes del Ministerio de Educación) para pasar a ser trabajadores regidos por el código laboral y dependientes de las municipalidades (Manzi, *et al*, 2011). Esta situación conllevó la pérdida de beneficios históricamente alcanzados por el gremio de profesores en términos de sus condiciones de ingreso, remuneraciones, mantención en servicio y sistema de jubilación por años de servicio, entre otros; a ello se sumaron despidos masivos como consecuencia de la flexibilidad laboral del nuevo contexto contractual y normativo (Assael, 2009).

La implementación de diversas reformas asociadas a la política docente en 2001 y 2004 (Ley 19.715, 19.333 y 19.961) tiene como propósito establecer e instaurar una carrera profesional para los profesores y profesoras del sistema educativo, que se sustenta en una perspectiva basada en el mérito individual, el encasillamiento y el cumplimiento de los estándares descritos en el Marco para la Buena Enseñanza inicialmente para las escuelas que pertenecen al sector municipal. Lo anterior, conlleva a una clasificación de acuerdo con el cumplimiento de los indicadores estipulados en el marco y con esto, un aumento en su remuneración de acuerdo a su clasificación, en los resultados en pruebas referentes a sus conocimientos profesionales y la participación en la red de maestro, instalándose como la cúspide del

desarrollo profesional continuo, no solo lo referido a su carrera profesional, sino asociado directamente a la mejora en su salario. Por el contrario, un profesor o profesora que sea encasillado en los niveles más bajo (insatisfactorio o básico) debe participar en los Programas de Superación de Profesional (PSP) que serán confeccionados por los sostenedores, con el fin de que puedan abordar sus deficiencias en la evaluación docente y permanecer en el sistema educativo.

Durante 2016, con la promulgación de la Ley 20.903 se consolida la lógica de rendición de cuentas, el mérito individual y la compensación económica. Además, se establece un sistema *hibrido* entre la evaluación docente y la carrera profesional: la primera, se sustenta en la evaluación en tres módulos, el primero considera la planificación, evaluación y reflexión; el segundo, la clase grabada; y, el tercero, el trabajo colaborativo para el aprendizaje. Si bien, a modo específico, la incorporación del módulo 3, resulta ser un atisbo en la concepción del desarrollo profesional desde un ámbito colaborativo, este resulta ser voluntario y tributa al puntaje o encasillamiento del profesor o profesora solo si presenta una valoración positiva.

En lo que respecta a la Carrera Profesional Docente, esta depende tanto de los resultados de los profesores y profesoras en su encasillamiento a través de la evaluación docente, como de sus resultados en la prueba de conocimiento pedagógico y disciplinares, esto permite la asignación del tramo en su desarrollo profesional, generando un aumento en sus remuneraciones dependiendo de su clasificación, teniendo como último tramo experto II. Así, la carrera profesional docente, concibe como aspecto central la evaluación docente y el resultado en pruebas basadas en estándares previamente estipulados, lo que prescribe la forma de generar la carrera profesional, sustentándose en la labor docente desde una perspectiva individual.

Con todo, tal como plantea Gunter (2008), Ranson (2008), Tomas & Davis (2005) (citados por Sisto, 2012):

“Estas políticas interpelan directamente a las identidades profesionales de los docentes, estableciendo nuevos criterios de demarcación, no solo acerca de qué será considerado como un desempeño adecuado, sino también acerca de quién será incluido y quién será excluido de la categoría de buen profesor” (p.38).

Lo anterior, se complementa con la forma de concebir a un profesional gerencial que se vincula y es coherente con lo diseñado e implementado desde la política de desarrollo profesional continuo, esto es abordado por Brennan en 1996 (citado por Day y Sachs, 2004):

“Un profesional que claramente cumple con los objetivos corporativos, se establece en otro lugar, maneja bien a una variedad de estudiantes y documenta sus logros y problemas con fines de responsabilidad pública. El criterio del profesional exitoso en este modelo corporativo es el de una persona que trabaja de manera eficiente y efectiva para cumplir con los criterios estandarizados establecidos para el logro

de estudiantes y maestros, como para contribuir a los procesos formales de responsabilidad de la escuela” (p.6).

Por lo tanto, las reformas y políticas asociadas al desarrollo profesional continuo han estructurado una forma de prescribir el modelo de profesores y profesoras que busca instalar basado principalmente en los principios del gerencialismo, la consolidación de la identidad profesional basada en la eficiencia y efectividad en el cumplimiento de los estándares, centrado en la documentación de sus logros. Además, de acuerdo con Ruffinelli (2016), la Ley de Desarrollo Profesional Docente considera aspectos del profesionalismo orgánico cuando amplía la evidencia que recoge el portafolio, pero mantiene la evaluación individual, aspecto esencial y central del profesional gerencial.

Los Modelos de Desarrollo Profesional Continuo

La Ley 20.903 de 2016, consagra como un derecho de los profesionales de la educación la formación continua, considerando criterios de pertinencia y contexto. En lo que refiere al contexto, se estipula la formulación de un Plan Local de Desarrollo Profesional Docente, debe ser construido por los Equipos Directivos y los y las integrantes de la comunidad educativa, esto desde una perspectiva situada para la construcción del desarrollo profesional continuo. De este modo, los/as directores/as, tienen dentro de sus funciones resguardar y promover el *desarrollo profesional docente*. Para lo cual, según estipula la mencionada Ley, tanto los/as directores/as como los equipos de profesores/as, tendrán la facultad de proponer, a las autoridades de cada establecimiento, planes de desarrollo que permitan fortalecer el rol y potenciar las capacidades de todos/as quienes forman parte de la Comunidad Educativa, para lo cual, es importante la *innovación pedagógica* y el *trabajo colaborativo*. Estas últimas, aspectos fundamentales en el desarrollo de este tipo de estrategias. Al respecto, la legislación establece que se trata de “un proceso del cual los docentes, en equipo e individualmente, realiza la práctica de enseñanza -aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica” (Ley 20.903, 2016, Art. N°18. Literal B).

En este orden de ideas, la intencionalidad es promover una forma situada de la formación profesional, centrando su propósito en la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo y la retroalimentación. Por tanto, aquellas formas y aspectos requieren una deconstrucción de la noción actual del profesor y profesora estipulado desde el profesionalismo gerencial. No obstante, el DPD ha tenido una importante evolución en tanto a su fortalecimiento, mediante la generación de diferentes herramientas legales, teórico y metodológicas, también “produce una serie de tensiones y riesgos, en particular cuando las políticas docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales en las que desarrollan su tarea” (Vezub, 2007, p.3). A partir de lo cual, además, las políticas desde el CPEIP y el MINEDUC se han concebido desde la rendición de cuentas y el cumplimiento de los estándares, centrando la propuesta formativa, en cursos *online*, focalizados particularmente en lo disciplinar, desplazando el trabajo colaborativo, la innovación y la investigación como estrategias de desarrollo continuo hacia un ámbito

periférico o tangencial de la propuesta formativa. Esto conlleva, a una contraposición, o más bien, a que estos aspectos se tensionan en la formación situada, propio de una focalización y respuesta a los requerimientos del sistema.

Ahora bien, la forma de concebir *los modelos*, según plantea Kennedy (2005; 2014) relevan que estos, no solo se sitúan o sustentan en una sola perspectiva, sino que son una combinación, dando predominancia a algunos de ellos. Al respecto, al considerar los modelos de desarrollo profesional continuos que sitúan al profesor y profesoras desde diversas formas profesionales, se hace comprensible que aquello condiciona el ejercicio profesional y el quehacer pedagógico los cuales tributan a la construcción de la identidad profesional y el modelo de profesor o profesora. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto por Kennedy (2014):

“Para lograr un progreso real, los maestros deben tener autonomía y la capacidad y el espacio para ejercer la agencia. Sin embargo, el enfoque de política más común para el desarrollo de sistemas y programas de Desarrollo Profesional Continuo ‘sofisticados’ ha sido atarlos en nudos burocráticos y gerenciales que exprimen la autonomía y, en cambio, buscan y recompensan el cumplimiento y la uniformidad” (p.691).¹⁴

Por su parte, Villegas-Reimers (2003), señalando el trabajo de Ingvarsson (1998), plantea que:

“El ‘sistema tradicional de desarrollo profesional’, generalmente identificado como ‘formación en el empleo’ (donde los empleadores tienen el control, los gobiernos establecen los objetivos, los actores pueden ser universidades, empleadores o consultores, y los modelos utilizados son por lo general los cursos o talleres a corto plazo, que no están necesariamente relacionadas con cuestiones prácticas), con el ‘sistema de base estándar’ (donde los organismos profesionales tienen el control al decidir sobre las metas y ayudar a implementar los modelos, y donde las oportunidades están diseñadas con base en las necesidades reales identificadas por los profesores en sus actividades diarias). Se concluye que a pesar de que el sistema tradicional es esencial, ya no es suficiente” (p.16).¹⁵

Con todo, ambos autores conciben el desarrollo profesional continuo como un aspecto que deben ser considerado para la construcción y consolidación sobre el modelo de profesor y profesora que plasma la política docente. Esto, no solo se concentra en la dinámica contextual y situada del desarrollo, sino como una forma intencionada y coherente con el enfoque que predomina el sistema educativo chileno. Sin embargo, parece comprensible aquellas tensiones propias del desarrollo continuo, entre ser coherente con las políticas de rendición de cuentas y cumplimiento estándares o situarse en el contexto, desde una labor colaborativa, reflexiva e investigadora, esto último, se desdibuja producto de la presión

¹⁴ La traducción corresponde a los autores del documento.

¹⁵ La traducción corresponde a los autores del documento.

externa y las altas consecuencias producto de abordar la calidad desde las políticas de mercado.

La responsabilización educativa y el desarrollo profesional continuo

Actualmente, es indiscutible que el sistema educativo chileno se ha estructurado en base a un modelo de mercado con altas consecuencias para las escuelas y quienes las conforman y que considera como aspectos centrales la competencia y la privatización de la gestión, tal como lo afirma Bellei (2020):

“Los elementos clave del mercado en educación son la libertad de elección de escuela por las familias, la necesidad de las escuelas por competir por matrícula, es decir, por las preferencias de las familias, y la autonomía de las escuelas para hacer cambios y competir, preferentemente expresada en una privatización de la gestión o propiedad de las escuelas” (p.80)

La competencia instaurada desde el mercado no solo ha generado prácticas a nivel de sistema educativo, sino que ha permeado hacia los elementos constitutivos como son el desarrollo profesional y la forma de gestionar la escuela, aspecto que resulta casi paradójico, dado que por una parte, una serie de reformas normativas tienden a generar un cambio en la concepción educativa, sin embargo, la diversas estrategias del sistema en su conjunto, tienden a concentrar y actuar de manera sinérgica en la sostenibilidad del modelo, tributando a elementos de segregación y exclusión, caso que para los profesores y profesoras no es ajeno ni desconocido desde la propia realidad y profesionalización.

Por su parte, Falabella (2016) reconoce que, en el caso chileno, el sistema de responsabilización por desempeño escolar es donde se sustenta y construye la política educativa, considerar las siguientes características:

“Bajo este enfoque, los establecimientos educativos suelen tener mayor grado de autonomía en su gestión financiera y administrativa, pero, ello se da a cambio de rendir cuentas al Estado por su desempeño en las evaluaciones nacionales. En concreto, esta política involucra una combinación de estrategias, fases y dispositivos que incluye: i. metas de resultados prefijadas desde el Estado; ii. sistemas de evaluación estandarizada de la oferta de la calidad y/o de los resultados de aprendizaje; iii. publicación de resultados y sistema de clasificación de la calidad de las escuelas; iv. consecuencias por resultados (premios y sanciones); usualmente, v. recursos y/o asesoría técnica para aquellos establecimientos que obtienen un rendimiento insatisfactorio. Este enfoque es conocido en la literatura estadounidense como high stakes accountability y en la inglesa como performative accountability” (p.398).

Lo descrito, evidencia las diversas estrategias que se han implementado en el sistema educativo chileno, considerando que la rendición de cuentas sobrepasa a la escuela y se

internalizan en la dinámica del desarrollo profesional continuo, por lo tanto, este aspecto no es alejado ni contrario a los cambios que se han implementado en esta línea de la política docente.

Así, para Lipman 2009 (citado en Assael et al., 2011):

“La rendición de cuentas estaría operando como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de la tarea, lo que se logra visibilizando e individualizando las supuestas deficiencias, que son fácilmente medidas a través de los resultados de las pruebas de los alumnos y de la supervisión de las prácticas de planificación y ejercicio de la docencia en aula” (p.317).

Lo descrito, viene a complementar la visión de supervigilancia que dispone el sistema educativo con el desarrollo profesional continuo, incluso con los profesores y profesoras que no logran el estándar indicado desde el modelo, diseñando para ellos y ellas un Plan de Superación Profesional (PSP), destinando recursos hacia los sostenedores para su elaboración y focalizando en que sus resultados sean coherente con la evaluación docente y el encasillamiento, en detrimento de la innovación, el trabajo colaborativo y la investigación, sesgando estos aspectos esenciales para dar respuesta a los criterios previamente diseñados, descontextualizado y con poco o nulo alcance a las nuevas perspectivas de desarrollo profesional.

DISCUSIÓN

La política docente, se estructura desde una visión centrada en el enfoque que prevalece en el sistema educativo. En este sentido, si bien, algunos aspectos relacionados con la promulgación de la Ley 20.903 sobre el Desarrollo Profesional Docente, describen y conceptualizan una forma de comprender y asimilar la labor docente, se hace necesario abordar los procesos de estandarización a la práctica pedagógico que se inmiscuye y configuran el quehacer profesional. A partir de lo cual, todos los sistemas educacionales que logran altos niveles de aprendizaje entre sus alumnos han establecido estándares para los maestros de sus escuelas públicas, esto se forma desde un eje central para orientar y dar sentido a la práctica profesional (Vargas, 2008).

Lo anterior, se evidencia no solo en la estipulación y prescripción de estándares, indicadores y criterios que son parte de la forma en que se debe concebir el profesionalismo desde la labor de los profesores y profesoras, sino que se articulan de manera coherente y sostenida con la perspectiva gerencial. Más aún, dando forma al imaginario de una *“buena clase”* o *“buen profesor”* situando el profesional en un escenario previamente establecido, márgenes delimitados y un marco de acción sujeto a la estandarización. Esto, se acrecienta con un proceso evaluativo y de encasillamiento que deben abordar los profesores y profesoras, generando resultados asociados a sus remuneraciones, además, en caso de ser mal evaluado (insuficiente) de manera consecutiva debe participar en un Plan de Superación Profesional

(PSP) que será estructurado desde el nivel intermedio y de forma obligatorio. Lo descrito, repercute directamente en la identidad docente y en su desprofesionalización, acrecentando la falta de autonomía, procurando responder o dar cuenta a los criterios previamente estipulados, así como enmarcar su labor desde una noción individual, por sobre elementos colectivo.

En este sentido, la labor profesional, no solo se ve inmiscuida por la prescripción del quehacer docente, sino que se acrecienta producto de las evaluaciones y sus consecuencias, afectando aspectos hasta el momento no analizados, como son la autoestima laboral, su autoeficacia y la emocionalidad asociada a un proceso de rendición de cuentas con altas consecuencias. Esto, es afirmado por Ferrada (2017), quien reconoce:

“La comprensión de la calidad de la educación como estandarización impuesta por el sistema educativo chileno adscrito a un modelo de mercado, ha impactado la construcción de identidad colectiva docente llegando a modificar las características identitarias de éstos, como respuesta de adaptación y resistencia de un ejercicio laboral que clama por la consideración situacional de territorio, cultura y lengua en el que se desempeñan cotidianamente” (p.105).

Por su parte, los modelos de desarrollo profesional que describen la Ley 20.903, deberían sustentarse en la investigación, innovación y el trabajo colaborativo como técnicas para la actualización y desarrollo del contenido disciplinar y pedagógico. Si bien, se puede evidenciar un avance en la incorporación de estos aspectos a la labor profesional, solo quedan de forma tácita y descrito en la normativa, dado que los elementos asociados al desarrollo profesional docente se sustentan principalmente en la perspectiva de transmisión y formativo. Esto se ve incrementado por lo descrito en los párrafos precedentes, dado que la evaluación y posterior encasillamiento del desempeño profesional, es un proceso individualidad, basado en el reconocimiento-incluso salarial- y la sanción a un bajo desempeño, generando con ello, solo un mecanismo compensatorio basado en la estandarización, focalización en la posibilidad de salir de la casilla *Insuficiente* que permitan su continuidad en el sistema educativo y la mejora en la remuneración.

Adicionalmente, una revisión de la propuesta formativa desde el CPEIP, organismo a cargo de la formación profesional docente y directiva, esta se centra principalmente en cursos de formación online, asignaciones para los equipos directivos, un Plan de Formación de Directores y Directoras, además, dado el actual contexto, en la priorización curricular. Ahora bien, de acuerdo a su modelo formativo, el CPEIP (2017) describe que:

“El Desarrollo Profesional es un proceso que permite, a educadoras, educadores, profesoras, profesores y directivos, el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula” (p.11)

Esto, parece incluso contradictorio, dado que se reconoce la experiencia de aprendizaje, la reflexión, tanto personal como colectiva que permita mejorar su propia práctica profesional, lo que es coherente y pertinente desde la perspectiva democrática de la profesionalización e incluso tributaría a los modelos de desarrollo asociados a la autonomía profesional. Sin embargo, tal como describe en párrafos siguiente en el mismo documento, reconocen que:

"Para ello, se proponen itinerarios formativos o programas (cursos alineados en progresión en función de un propósito formativo), que abordan las necesidades docentes diagnosticadas a través del portafolio de Evaluación Docente, la Evaluación de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos y los resultados de las consultas realizadas e informadas en Voces Docentes, diagnósticos locales coordinados por las secretarías técnicas de Comités Locales de Desarrollo Profesional" (p.14).

Por lo tanto, la propuesta formativa, centra la trayectoria y progresión en la carrera profesional, en los resultados obtenidos por los profesores y profesoras en la evaluación docente, es decir, el cumplimiento de los estándares y criterios prescritos, lo anterior, acrecentado por los resultados individuales en las pruebas específicas, adicionalmente, se consideran aspectos centrados en consultas realizadas y los diagnósticos locales de los Comité de Desarrollo Profesional. Así, parece evidente que la posibilidad de intervenir o incidir en las diferentes propuestas formativas e itinerarios relevantes para la formación profesional, se limitan a la participación en consultas. Para esto, se considera como aspecto central y medular para la reflexión, los resultados en las evaluaciones de desempeño y los aspectos logrados por los profesores y profesoras encasillados en competentes y destacados, lo que suele ser virtuoso y efectivo para la rendición de cuentas.

Complementado lo anterior, si analizamos el modelo de responsabilización educativa, que se sustenta en el desempeño escolar, no solo se centran o condiciona los diversos niveles educativos, también ha permeado a la labor docente y la perspectiva profesional. Así, la rendición de cuentas se configura de manera coherente y pertinente con las lógicas de mercado siendo este que un ámbito central del sistema educativo. Por lo tanto, la formación docente y los itinerarios profesionales no son ajenos o desvinculados de este ámbito.

Más aún, se constata que las estrategias asociadas a la implementación de la política docente hacen latente los aspectos centrales de la perspectiva educativa de mercado. Esto, se reconoce en la evaluación docente, dado que implícitamente se propende a mecanismo de competencias entre los mismos docentes. Primero, por una mejora salarial -asociada a los resultados de la evaluación y el encasillamiento- y, por la tributación directa a la desprofesionalización docente, comprendiendo que los profesores y profesoras y su identidad se sustentan en la investigación, el trabajo colaborativo y la decisión en un juicio profesional.

Ahondando en lo anterior, la discusión de estos tres aspectos; el profesionalismo gerencial; los modelos de desarrollo profesional; y, la responsabilización educativa, son elementos

altamente coherentes, articulados y coordinados desde todas las dimensiones e incluso generando ciclos de complementariedad. Así, la perspectiva de desarrollo profesional continuo no queda ajeno a tal modo de visualizar la educación y en específico, la noción de calidad de los profesores y profesoras. A su vez, el análisis conlleva a identificar ciertos aspectos cruciales y esenciales de la forma de concebir el quehacer profesional, regulando el itinerario formativo o trayectoria a los ejes cruciales de la evaluación docente, incluso relevándolo como un insumo pertinente y único que sustenta la formación continua. Esto, se contrapone o al menos es disonante con la perspectiva internacional, sobre el desarrollo profesional continuo, sustentado en la concepción de la labor de los profesores y profesoras, como una profesión colectiva, democrática, basada en la reflexión y trabajo colaborativo para la toma de decisiones en contexto y situada; que permita la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

En síntesis, los procesos de rendición de cuentas son alineados tanto a nivel macro como micro, demarcando la labor docente y la política que se pueda diseñar, generando una merma que distorsiona aspectos centrales de la profesión, debido a que:

“El profesorado ya no controla su trabajo, no gobierna su “caja negra” de la sala de clases como alguna vez se dijo, son cada vez más simples implementadores, personajes que interpretan un guion ya establecido a priori por el capitalista, los dueños, o los “sostenedores” como los conocemos en Chile” (Orellana, 2018, p.66).

Estos antecedentes restan validez democrática y una educación que presente un eje articulador de la dinámica social, que permita enfrentar las fallas del sistema, abordando la equidad y calidad. Más aún, se debe concebir como en ámbito preponderante y central, desde lo político y social. Con ello, resulta fundamental que el Estado puedan garantizar la inclusión de todos/as a la educación. Esto se convierte en una condición fundamental en la construcción de sociedades democráticas. Asegurando, de este modo, las posibilidades de participación de toda la población en las diferentes esferas de la vida social.

CONCLUSIÓN

La literatura disponible sobre la perspectiva y construcción de un profesional gerencial son coherente con las estrategias que establecen los marcos orientadores de la política docente, incluso, prescriben los ámbitos referidos a la práctica pedagógica. A su vez, la forma de abordar el desempeño profesional, a través de la evaluación y asignación de tramos en la carrera profesional, incluyendo estrategias compensatorias para quienes no obtienen los resultados que indica o requiere el desempeño establecido, como son los Planes de Superación Profesional. Asimismo, aquellas prácticas, han permeado de manera articulada, consistente y coherente, con la consolidación de un modelo educativo, basado principalmente en la rendición de cuentas. Sin embargo, existe aspectos que son abordado de manera tangencial o simplemente son desconocidos por la forma o modelo docente (incluso en su formación continua), como son los aspectos asociados a la autonomía profesional, el trabajo colaborativo, la innovación y la investigación. Si bien, estos ámbitos

son abordados y descritos desde la Ley de Desarrollo Profesional Docente, son concebidos como técnicas o estrategias que debe utilizar los equipos directivos para los planes locales, que deben tributar a la actualización del conocimiento docente y no como parte esencial, íntegra y medular del quehacer profesional.

Sobre la base de lo anterior, se estructuran los modelos de desarrollo profesional para la formación continua, esto resultan relevantes para la configuración y consolidación, del imaginario colectivo de su propia labor como profesor o profesora como su modificación. Así, se evidencia que los principales itinerarios formativos propuestos por el CPEIP se enmarcan en los enfoques de transmisión y formativos propuestos por Kennedy (2005, 2014), más aún, las diversas estrategias de desarrollo se concentran en las propuestas de entrenamiento y el cumplimiento de estándares en base al modelo estructurado, en este caso, lo propuesto por el Marco para la Buena Enseñanza. No obstante, el itinerario formativo, debiese abordar diversos ámbitos de los modelos de desarrollo profesional, considerando los diversos resultados en las pruebas evaluativas y encasillamiento, así como el reconocimiento de las diferentes trayectorias que presentan los profesores y profesoras, asumiendo que la necesidad de formación es diversas y heterogénea. Además, para la estructuración del itinerario, no solo debe concebir los resultados de las evaluaciones de desempeño que se someten los profesores y profesora, sino otros aspectos, como son la experiencia, el tipo de escuela, el contexto de la práctica, los proyectos educativos, entre otros.

Con ello, el derecho a la formación continua, debe centrar sus propósitos en la diversidad formativa que presenta los y las docentes, no solo desde la estructuración de un plan local, quien a su vez, producto de la dinámica de articulación de las diferentes prácticas de rendición de cuenta, se tensiona a su tributación, pertinencia y referencia para mejorar el desempeño profesional, sino, que debe incorporar nuevas formas de concebir el quehacer docente, basados en la investigación, innovación y trabajo colaborativo como parte sustancial que permita establecer una nueva configuración y con ello, sentar las bases para avanzar hacia una formación profesional democrática.

De igual forma, la responsabilidad basada en el desempeño escolar, que se sustenta en la rendición de cuentas y la aplicación de pruebas estandarizadas de manera externa, condicionan la labor profesional y en especial los aspectos formativos de los profesores y profesoras, esto, se evidencia principalmente a través de dos aspectos: uno que se especifica en los PSP, dado que su principal objetivo es lograr la mejora del desempeño en la evaluación docente y un posterior encasillamiento distinto al insuficiente, relevando la importancia de la estandarización como ámbito prescriptivo a la labor profesional. El otro, se sustenta en la composición del desempeño profesional y el aumento salarial de los docentes, siendo un ámbito medular de la evaluación y carrera profesional, esto genera algunas dificultades, por ejemplo, si el desempeño competente y destacado se debe a una mejora de la práctica profesional o se busca el ámbito compensatorio asociado a la mejora de sus remuneraciones. Cabe destacar, que estos aspectos se sustentan en un modelo individual, siendo que la literatura especializada presenta evidencia robusta y suficiente para

concebir al profesor y profesora desde un ámbito colectivo, reflexivo e investigador, incluso esto es reconocido por la propia Ley, siendo relegados a un módulo optativo en la evaluación docente.

En síntesis, el desarrollo profesional continuo es un ámbito central para la consolidación o modificación de la forma de concebir el quehacer docente. Incluso puede ser un aspecto medular para generar la transformación en la práctica pedagógica que permitan mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. Así, el profesionalismo gerencial, se ha ido configurando de manera consistente y coherente con diferentes políticas educativa, en especial, aquellas que relevan la rendición de cuentas como un eje articulador del sistema. Lo anterior, es coherente con el itinerario formativo propuesto por el CPEIP que considera el entrenamiento y el cumplimiento de estándares como parte esencial. Por ende, el diseño de la política de desarrollo profesional docente, si bien, se evidencian avances como los planes locales, mejoras en remuneraciones y el derecho a la formación continua, estos aspectos quedan relegados por un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias que incluso prescriben y condicionan a ser coherentes con este tipo de políticas, mermando la configuración hacia un profesional democrático, innovador, investigador y colaborativo.

REFERENCIAS

- Assael, J; Cornejo, R; González, J; Redondo, J; Sánchez, R & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. [Consultado: 15.04.2020] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=873/87319092004>
- Assael, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En D. Andrade Olivera y M. Feldfeber. (Eds.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos* Argentina: Novedades Educativas, 109-140.
- Bellei, Cristián. (2020). Educación para el Siglo 21 en el Siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En Corvera, M. Muñoz, G. (Edits.) (2020) *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, 79-103.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*. 10, 13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>
- Cea D'Ancona M. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP). (2017). *Modelos de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo*. [Consultado: 15.04.2020] Disponible de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf

- Congreso de la República de Chile (31.01.2001). *Ley N°19.715. Otorga mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación*. Promulgada en el Diario Oficial 25.01.2001 <http://bcn.cl/2f9yb>
- Congreso de la República de Chile (12.02.2004). *Ley N°19.333. Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica*. Promulgada en el Diario Oficial 30.01.2004. <http://bcn.cl/2ewsd>
- Congreso de la República de Chile (14.08.2004). *Ley N°19.961. Sobre la evaluación Docente. Ministerio de Educación*. Promulgada en el Diario Oficial 09.08.2004. <http://bcn.cl/2f8i>
- Congreso de la República de Chile (04.03.2016). *Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras normas*. Promulgada en el Diario Oficial 01.04.2016. <http://bcn.cl/2c5l5>
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers Maidenhead*. England: Open University Press, pp. 3-32.
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), pp.395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023> .
- Ferrada, D. (2017). Identidad Docente frente a la Calidad como Estandarización en las Escuelas de la Región del Biobío. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 93-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100007>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250. [doi:10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Martínez, P. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Monjes, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Orellana, V. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública*. Santiago: LOM.

- Ruffinelli. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé* 21(2), 35-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? La agenda pendiente en educación. En Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. (Edit.) *La agenda pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuesta la nueva arquitectura de la educación chilena*. Chile: UNICEF/Universidad de Chile. 48-78
- Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). 1-23 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711102>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. Recuperado de <https://www.teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20%20Teacher%20Professional%20Development.pdf>