



EL IMPACTO DEL AUSENTISMO Y LA ESCASEZ DOCENTE EN CHILE: IMPLICACIONES PARA LOS APRENDIZAJES Y EL FUTURO EDUCATIVO

THE IMPACT OF TEACHER ABSENTEEISM AND SHORTAGE IN CHILE: IMPLICATIONS FOR LEARNING AND THE EDUCATIONAL FUTURE

Alberto Andrés Mora de la Fuente <https://orcid.org/0000-0001-9638-5977> | Colegio Eben-Ezer, dirección académica, Chile | utpbasica@colegio-ebenezer.cl

RESUMEN

En Chile, el ausentismo docente y la escasez de profesionales idóneos se han consolidado como fenómenos estructurales que amenazan la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de la educación pública. Este artículo reflexivo analiza el impacto de ambas problemáticas en la continuidad pedagógica, la equidad educativa y el bienestar docente. Desde una perspectiva teórica y contextual, se aborda cómo el ausentismo no sólo genera vacíos en la enseñanza, sino que produce una sobrecarga laboral en los docentes que permanecen en ejercicio, afectando su salud emocional y su desempeño profesional. Se integran evidencias recientes sobre la distribución territorial del déficit docente, los efectos en la educación técnico-profesional y las zonas rurales, y la respuesta resiliente de las comunidades escolares ante la escasez. Finalmente, se proponen lineamientos orientados a políticas de retención, acompañamiento y valoración docente. Se concluye que el futuro educativo de Chile depende de revalorizar la presencia del profesorado como condición indispensable para garantizar aprendizajes equitativos y sostenibles.

Palabras clave: ausentismo docente, escasez de profesores, sobrecarga laboral, calidad educativa

ABSTRACT

In Chile, teacher absenteeism and a shortage of qualified professionals have become structural phenomena that threaten the quality of learning and the development of public education. This reflective article analyzes the impact of both issues on pedagogical continuity, educational equity, and teacher well-being. From a theoretical and contextual perspective, it addresses how absenteeism not only creates gaps in teaching but also overloads the teachers who remain in the profession, affecting their emotional health and professional performance. Recent evidence on the territorial distribution of the teacher shortage, the effects on technical and vocational education and rural areas, and the resilient response of school communities to the shortage are integrated. Finally, guidelines are proposed for policies aimed at teacher retention, support, and appreciation. It concludes that Chile's educational future depends on revaluing the presence of teachers as an indispensable condition for ensuring equitable and sustainable learning.

Keywords: teacher absenteeism, teacher shortage, workload, educational quality



INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construye el desarrollo humano y social de un país. En el caso de Chile, el sistema educativo ha experimentado profundas transformaciones en las últimas décadas, orientadas a mejorar la equidad, la calidad y la inclusión. Sin embargo, junto a los avances, han emergido problemáticas estructurales que amenazan la sostenibilidad del sistema. Entre ellas, el ausentismo docente y la escasez de profesionales idóneos se han convertido en factores críticos que afectan directamente la continuidad pedagógica, la calidad de los aprendizajes y la estabilidad institucional de las escuelas.

Según el informe de Elige Educar (2023), Chile enfrenta una de las crisis de dotación docente más severas de su historia reciente. Las proyecciones indican que para el año 2025 el país podría presentar un déficit superior a 26.000 docentes calificados, concentrados principalmente en la educación técnico-profesional, parvularia y rural. Este panorama se agrava por el aumento sostenido de licencias médicas, que en algunas comunas de la Región Metropolitana alcanza un 20% del profesorado activo (La Tercera, 2024). A la carencia estructural se suma la intermitencia en la presencia del profesorado, que ha comenzado a impactar de manera directa en los resultados de aprendizaje y en el clima emocional de las comunidades escolares.

El ausentismo docente no es un fenómeno nuevo en el contexto latinoamericano. Desde comienzos de los años 2000, investigaciones del Banco Mundial (2019) y de la UNESCO (2021) advirtieron que la inasistencia recurrente del profesorado tiene un efecto acumulativo en la pérdida de horas pedagógicas efectivas y en la desarticulación de la enseñanza. Sin embargo, lo que distingue la situación chilena es la convergencia de dos crisis: por un lado, la escasez de docentes formados y, por otro, el agotamiento físico y emocional de quienes permanecen en ejercicio. Esta doble presión genera un círculo vicioso: la falta de profesores incrementa la carga laboral de los presentes, lo que a su vez aumenta las licencias médicas y perpetúa la ausencia.

Históricamente, la docencia en Chile ha sido una profesión de alta demanda social pero baja valoración económica. Durante la década de los noventa, la implementación del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) y la reforma curricular buscaron profesionalizar la carrera docente, estableciendo estándares de desempeño y evaluación. No obstante, las condiciones laborales y la excesiva burocratización del trabajo educativo comenzaron a debilitar la vocación de muchos profesionales, generando un desgaste progresivo que se ha agudizado en los últimos años (Mizala, & Schneider, 2019).

La pandemia por COVID-19 (2020–2022) acentuó este escenario de vulnerabilidad. Durante ese periodo, los docentes debieron sostener la continuidad educativa a través de plataformas digitales, muchas veces sin los recursos ni la capacitación adecuada. La Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH, 2022) identificó un incremento significativo de cuadros de estrés, ansiedad y agotamiento emocional entre las y los profesores chilenos, evidenciando la urgencia de repensar las condiciones de bienestar profesional. Tras el retorno a la presencialidad, el sistema educativo no logró recomponerse completamente, y los efectos del cansancio acumulado continúan presentes.

A la crisis sanitaria se suman otros factores de carácter estructural: la escasez de docentes jóvenes, el envejecimiento del profesorado, la falta de incentivos para ejercer en zonas rurales, y las brechas salariales entre el sector público y el particular subvencionado (Villalobos, & Assaél, 2021). Estas condiciones configuran un panorama de inestabilidad docente, donde la rotación constante afecta tanto la planificación institucional como el sentido de pertenencia al proyecto educativo.



Sin embargo, la problemática no se limita a un asunto administrativo o estadístico. Detrás de cada ausencia hay una comunidad que debe reorganizarse, un grupo de estudiantes que pierde continuidad en su proceso formativo y un colega que debe asumir tareas adicionales. La escuela chilena ha respondido a estas dificultades con creatividad y compromiso, pero también con sacrificio: los docentes presentes cubren reemplazos, extienden su jornada laboral, trabajan fuera de su especialidad y asumen una sobrecarga emocional que muchas veces pasa desapercibida por las políticas públicas.

Este artículo busca reflexionar críticamente sobre el impacto del ausentismo y la escasez docente en los aprendizajes y en el futuro educativo del país, comprendiendo que la educación no puede sostenerse sin la presencia activa, saludable y valorada de quienes enseñan. Desde una perspectiva teórico-reflexiva, se explorarán los conceptos de calidad docente, continuidad pedagógica, ética del cuidado y resiliencia educativa. En la discusión, se analizan los efectos de estas problemáticas en distintos niveles del sistema escolar —con especial atención a la educación técnico-profesional y rural—, así como la sobrecarga laboral de las y los docentes que permanecen en ejercicio. Finalmente, se proponen líneas de acción orientadas al fortalecimiento de la profesión docente como base del desarrollo educativo y social de Chile.

Propuesta teórica y reflexiva

La comprensión del ausentismo y la escasez docente requiere situarlos más allá de su dimensión administrativa o cuantitativa. Estas problemáticas expresan tensiones profundas en torno a la identidad profesional, la ética de la enseñanza y la resiliencia institucional de las comunidades escolares chilenas. En este sentido, reflexionar sobre la ausencia del maestro implica también preguntarse por el sentido de su presencia: ¿qué representa el profesor en la experiencia educativa y qué ocurre cuando su figura se desvanece o se sustituye temporalmente?

La docencia como acto ético y compromiso social

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1997), enseñar no es un acto técnico, sino una práctica ética y política. El educador se convierte en un mediador del mundo, responsable de posibilitar el encuentro entre el conocimiento y la realidad del estudiantado. En palabras del propio Freire, “la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 85). En Chile, esta premisa cobra especial relevancia ante la crisis de ausentismo y escasez: sin maestros que encarnen esa mediación, la escuela pierde su capacidad de transformación.

El profesor chileno no sólo transmite contenidos, sino que sostiene la vida institucional. Cada ausencia genera una cadena de reajustes donde el conocimiento, la convivencia y la emocionalidad se reconfiguran. En esa red invisible de esfuerzos, la docencia se revela como una tarea colectiva que trasciende lo individual. Arendt (2003) recordaba que educar significa “introducir a los nuevos en un mundo común” (p. 189). Cuando el maestro falta, esa introducción queda incompleta, y el mundo común se resiente.

El acto docente, por tanto, debe entenderse como un compromiso social permanente. No se trata de una profesión que se ejerce solo dentro del aula, sino de una vocación que articula comunidad, sentido y esperanza. En este marco, el ausentismo no se reduce a un problema de gestión, sino a una señal del deterioro de ese compromiso compartido, muchas veces erosionado por la sobrecarga, la burocracia y la falta de reconocimiento.



La ética del cuidado y el bienestar docente

La filósofa Nel Noddings (2002) plantea que toda relación educativa se fundamenta en el cuidado recíproco. El maestro cuida al estudiante al reconocer su singularidad, pero también necesita ser cuidado por la institución para sostener su entrega. En el contexto chileno, donde los profesores asumen jornadas extendidas, tareas administrativas y reemplazos constantes, la ética del cuidado aparece vulnerada.

Estudios realizados por la UCSH (2022) señalan que el 68% de los docentes reporta síntomas de agotamiento o estrés laboral asociado a la carga de trabajo. La docencia se ha convertido, en muchos casos, en una profesión emocionalmente exigente que no siempre cuenta con redes de apoyo adecuadas. De ahí que el ausentismo muchas veces no sea una elección, sino una forma involuntaria de supervivencia.

El bienestar docente no puede considerarse un lujo, sino una condición estructural para garantizar aprendizajes significativos. Tardif (2014), señala que los saberes pedagógicos se construyen en la práctica cotidiana y que la estabilidad emocional del docente incide directamente en su capacidad para enseñar con sentido. Cuidar al que enseña, por tanto, es una forma de cuidar el aprendizaje mismo.

Resiliencia educativa: resistir desde la vocación

En medio de la escasez y del cansancio, la docencia chilena sigue siendo un espacio de resistencia moral. La resiliencia educativa —concepto desarrollado por Bellei (2020) y retomado por Oyarzún y Muñoz (2021)— describe la capacidad de las comunidades escolares para adaptarse a contextos adversos sin perder su propósito formativo.

En las escuelas rurales, por ejemplo, un solo profesor puede asumir la enseñanza de múltiples niveles y asignaturas. En la educación técnico-profesional, los equipos se reorganizan constantemente para asegurar la continuidad de los talleres prácticos. Estas experiencias demuestran que la resiliencia no es sólo una virtud individual, sino una construcción colectiva basada en la colaboración, la confianza y la vocación.

Freire (1996) definía la esperanza como una “**necesidad ontológica del ser humano**”, y la educación como el espacio donde esa esperanza se hace concreta. Cada docente que permanece en el aula, pese al agotamiento, encarna esa esperanza viva de que la enseñanza sigue siendo una forma de fe en el futuro.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ausentismo docente repercute directamente en la calidad y continuidad de los aprendizajes. Cuando el maestro falta, se interrumpe la secuencia pedagógica, se pierden horas efectivas de enseñanza y se debilita el vínculo afectivo con los estudiantes. UNESCO (2021) sostiene que, en América Latina, el ausentismo promedio de los profesores alcanza un 13%, lo que equivale a casi

un mes de clases perdido por año lectivo. En el caso de Chile, estas cifras varían según el tipo de establecimiento y la región, pero los efectos pedagógicos son transversales: menor rendimiento, desmotivación y fragmentación curricular.

Cada ausencia genera una ruptura invisible. Los estudiantes más pequeños —especialmente en la educación básica— dependen del docente como figura estable de referencia. Su falta reiterada afecta la confianza, la seguridad emocional y el sentido de pertenencia. En la enseñanza media, en cambio, la ausencia impacta en la



comprensión de contenidos especializados, afectando el desarrollo de habilidades superiores como la argumentación o el pensamiento crítico (Himmel et al., 2013).

A nivel institucional, las escuelas deben improvisar soluciones para cubrir las clases vacantes. En ocasiones, se recurre a profesionales sin formación pedagógica específica o a educadores que no dominan la asignatura. Ello produce discontinuidad didáctica y pérdida de coherencia en la evaluación. Como señala Tardif (2014), el conocimiento pedagógico se construye en la experiencia sistemática y en la relación sostenida entre maestro y estudiante; cuando esa relación se interrumpe, el aprendizaje se vuelve episódico.

La inasistencia prolongada también afecta la cultura escolar. Las ausencias reiteradas de profesores generan incertidumbre, dificultan la planificación y reducen la cohesión del equipo docente. En muchos establecimientos, los directivos deben redistribuir horarios, fusionar cursos o eliminar espacios de reforzamiento, priorizando la cobertura curricular sobre la calidad del proceso. Bellei (2020) advierte que estas prácticas, aunque necesarias, reproducen una lógica de “sobrevivencia institucional”, donde la escuela funciona más para cumplir que para formar.

En el plano socioemocional, los estudiantes interpretan la ausencia docente como una señal de desinterés o abandono, incluso cuando la causa es legítima. Este efecto simbólico puede deteriorar la percepción del valor de la educación, generando desafección hacia el aprendizaje. Por ello, la presencia docente debe entenderse como un acto de permanencia y de cuidado: estar presente no es sólo ocupar un espacio físico, sino sostener la continuidad del sentido educativo.

La escasez docente y la desigualdad territorial

La falta de docentes en Chile no afecta a todas las comunidades por igual (Mineduc, 2023). El déficit se concentra en las regiones del sur y en la zona rural del país, donde las condiciones laborales son más complejas y los incentivos menos atractivos. Según Oyarzún y Muñoz (2021), las regiones de Ñuble, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos presentan las mayores dificultades para reclutar y retener profesores, especialmente en asignaturas de matemáticas, ciencias y lenguaje.

El Ministerio de Educación (2022) señala que el 30% de los docentes que trabajan en zonas rurales lo hacen en modalidad de reemplazo o con contratos anuales, sin estabilidad laboral. En la práctica, esto significa que la escuela debe reinventarse cada año con equipos nuevos, sin posibilidad de consolidar proyectos educativos sostenibles.

La situación se agrava en la educación técnico-profesional (TP), donde la formación requiere especialistas con experiencia laboral en el sector productivo. Elige Educar (2023), proyecta que el déficit en esta modalidad alcanzará un 37% en 2025, con áreas críticas como electricidad, mecánica, enfermería y gastronomía. A diferencia de los docentes de educación general, muchos profesionales TP optan por el ejercicio privado, donde las condiciones económicas y el reconocimiento son mayores.

Esta desigualdad territorial y disciplinar perpetúa brechas de aprendizaje. Los estudiantes de contextos rurales o de liceos técnicos tienen menos acceso a profesores especializados, lo que limita su proyección académica y laboral. Villalobos y Assaél (2021) sostienen que esta inequidad atenta contra el principio de justicia educativa, ya que **“los que más necesitan educación de calidad son precisamente los que menos la reciben”** (p. 132).

Además, la escasez de docentes afecta la identidad social del magisterio. En lugares donde enseñar se vuelve una tarea solitaria o transitoria, la docencia pierde su carácter



vocacional y comunitario. La escuela rural chilena —símbolo histórico de compromiso y arraigo— enfrenta hoy la paradoja de ser la más necesaria y la más abandonada.

La sobrecarga laboral: cuando enseñar significa resistir

El ausentismo y la escasez no solo impactan a los estudiantes: también transforman la vida cotidiana de las y los profesores que permanecen activos. En la mayoría de los establecimientos, las ausencias deben ser cubiertas por colegas que amplían sus horarios, asumen cursos adicionales o trabajan fuera de su especialidad. Este fenómeno genera una sobrecarga laboral que se ha naturalizado como parte de la cultura escolar chilena.

De acuerdo con el informe de la Universidad Católica Silva Henríquez (2022), el 74% de los docentes encuestados declara haber realizado reemplazos sin remuneración adicional durante el último año. Un 63% afirma que esta práctica afecta negativamente su salud mental y su motivación profesional. La recarga no sólo implica más trabajo, sino la pérdida de tiempo personal, la dificultad para planificar y la sensación de estar cumpliendo con una exigencia infinita.

Freire (1996) afirmaba que enseñar exige “**coraje para luchar contra las injusticias del sistema educativo**”. Ese coraje hoy se traduce en resistencia silenciosa: los profesores siguen enseñando, aun cuando las condiciones sean adversas, por convicción y sentido ético. Sin embargo, la resistencia tiene límites. Cuando el sacrificio se convierte en norma, la educación se sostiene sobre un esfuerzo que no puede perpetuarse sin consecuencias.

La sobrecarga repercute en múltiples dimensiones:

- En lo pedagógico, reduce la calidad de la planificación y la retroalimentación. Un

docente saturado tiene menos tiempo para atender las diferencias individuales, innovar o reflexionar sobre su práctica.

- En lo emocional, genera fatiga crónica, ansiedad y despersonalización, síntomas característicos del síndrome de burnout (UCSH, 2022).
- En lo institucional, debilita el sentido de pertenencia y la colaboración, pues el exceso de trabajo limita la participación en proyectos colectivos.

El costo humano de esta crisis es incalculable. Muchos docentes se sienten responsables de sostener un sistema que los sobre exige, mientras la sociedad continúa depositando sobre ellos la responsabilidad del éxito o fracaso educativo. Como señala Noddings (2002), “**no se puede cuidar sin ser cuidado**”. Sin políticas que garanticen tiempo, apoyo y reconocimiento, la vocación corre el riesgo de convertirse en carga.

La sobrecarga docente tiene además un componente de género. La mayoría del profesorado en Chile son mujeres, quienes enfrentan una “doble jornada”: laboral y doméstica. En este contexto, el reemplazo de colegas ausentes o la extensión de horas de trabajo impacta de forma desproporcionada en las profesoras, reforzando las desigualdades estructurales de cuidado (UCSH, 2022).

Pese a todo, la docencia chilena sigue mostrando signos admirables de resiliencia. En muchos establecimientos, los equipos se organizan con creatividad: redistribuyen funciones, elaboran materiales comunes, apoyan emocionalmente a sus colegas enfermas/os. Estas prácticas revelan que, aun en la adversidad, la vocación pedagógica se mantiene viva, alimentada por un sentido de responsabilidad colectiva.

Liderazgo escolar y resiliencia institucional

El liderazgo de los equipos directivos resulta crucial para enfrentar el ausentismo y la escasez



docente. Según Himmel, Latorre y Cox (2013), los directores que promueven ambientes de colaboración y confianza reducen el impacto negativo de la rotación y fortalecen la estabilidad institucional. En Chile, sin embargo, muchos equipos directivos se ven sobrepasados por la gestión administrativa, restándoles tiempo para el acompañamiento pedagógico y el bienestar del personal.

Algunas escuelas han implementado estrategias de resiliencia institucional, como los “equipos de emergencia pedagógica”, en los que docentes, asistentes y orientadores colaboran para garantizar la continuidad educativa. Estas experiencias, aunque valiosas, dependen de la buena voluntad y la creatividad local, más que de políticas estructurales.

La resiliencia institucional requiere, como indica Bellei (2020), un cambio de paradigma: pasar de la lógica del cumplimiento a la lógica del cuidado. La gestión escolar debe concebirse no sólo como una tarea de control, sino como una práctica humana orientada a proteger la integridad del profesorado y la calidad del aprendizaje.

Salud mental y despersonalización docente

La crisis de ausentismo y sobrecarga ha visibilizado una dimensión que durante años permaneció oculta: la salud mental del profesorado. De acuerdo con datos del Colegio de Profesores (2023), las licencias médicas por causas psicológicas aumentaron un 42% entre 2018 y 2023, siendo el “agotamiento laboral” la principal causa.

El docente se ha convertido en un trabajador emocional, expuesto a la frustración de altos estándares y bajos recursos. Tardif (2014), advierte que la docencia moderna exige gestionar emociones propias y ajenas, sin contar con espacios formativos para ello. En Chile, las y los profesores deben sostener emocionalmente a sus estudiantes, enfrentar la presión de las

familias y responder a las demandas del sistema. Esta “triple carga” genera un desgaste que muchas veces deriva en despersonalización o pérdida del sentido de la tarea.

El fenómeno de la despersonalización docente, sentirse un número más dentro del sistema, se profundiza con la burocracia, la evaluación excesiva y la falta de reconocimiento social. En palabras de Arendt (2003), cuando la acción humana se despoja de su sentido, se transforma en mero procedimiento. Así, enseñar deja de ser un acto de creación para convertirse en una rutina sin alma.

En síntesis, el análisis desarrollado permite comprender que el ausentismo y la escasez docente en Chile no son fenómenos aislados ni coyunturales, sino manifestaciones de un problema estructural que afecta al corazón del sistema educativo: la presencia y el bienestar de quienes enseñan. En la base de estas problemáticas se encuentra una tensión entre la exigencia de resultados y el descuido de las condiciones humanas que hacen posible la enseñanza.

A lo largo de esta reflexión se ha evidenciado que el impacto del ausentismo docente se traduce en pérdidas de continuidad pedagógica, desmotivación estudiantil y debilitamiento del vínculo educativo. Sin embargo, su consecuencia más profunda es simbólica: la escuela se vacía de referentes estables, y con ellos se debilita la confianza del estudiantado en el proceso formativo. En tanto, la escasez de docentes idóneos reproduce desigualdades históricas, especialmente en territorios rurales y en la educación técnico-profesional, donde la falta de personal calificado limita el desarrollo de competencias esenciales para el país.

El problema no radica solo en la ausencia, sino en las condiciones que la generan: la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento social, la escasa autonomía pedagógica y el agotamiento emocional. Los y las docentes de Chile han



debido transformarse en equilibristas que sostienen con esfuerzo la estructura del sistema educativo. Muchos docentes trabajan jornadas extendidas, cubren reemplazos sin remuneración y dedican horas adicionales a tareas administrativas. En ese esfuerzo silencioso, la vocación se convierte en resistencia.

Como afirma Freire (1996), **"nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo"** (p. 89). Esa comunión se quiebra cuando el sistema desatiende a quienes hacen posible el encuentro pedagógico. La educación, entendida como acto de humanidad, exige condiciones dignas y tiempo para la reflexión.

Sin espacio para el diálogo ni para el descanso, las y los maestros corren el riesgo de convertirse en ejecutores sin alma, actores exhaustos de un libreto ajeno.

El ausentismo docente refleja el desgaste del sistema educativo. Más que una falta de compromiso, es la respuesta humana a un entorno laboral que exige más de lo que entrega. Combatirlo requiere políticas de bienestar y apoyo psicosocial, no solo medidas de control administrativo.

La escasez de docentes calificados profundiza la inequidad territorial y social. Las zonas rurales y técnico-profesionales deben ser consideradas prioridad nacional, con incentivos económicos, redes de acompañamiento y programas de formación contextualizados.

La sobrecarga laboral es el costo invisible de la crisis docente. Los profesores que permanecen en ejercicio sostienen la escuela a costa de su salud física y emocional. Se necesitan políticas de redistribución de carga, tiempos de preparación protegidos y reconocimiento económico por reemplazos internos.

El liderazgo escolar y la colaboración son factores clave de resiliencia. Los equipos directivos que

promueven climas de confianza y participación logran mitigar el impacto de las ausencias. Es urgente fortalecer la formación de líderes pedagógicos capaces de cuidar a sus comunidades.

El bienestar docente es la base de la calidad educativa. No hay aprendizaje sostenible sin maestros emocionalmente sanos, valorados y apoyados. La política pública debe entender el bienestar no como un beneficio, sino como una condición estructural de justicia educativa.

Proyecciones para la política educativa

Superar la crisis requiere una mirada integral. Algunas acciones estratégicas que podrían considerarse son:

Crear un Sistema Nacional de Bienestar Docente, orientado al acompañamiento emocional, la salud mental y la prevención del agotamiento laboral.

Implementar incentivos regionales diferenciados, con mejores condiciones salariales y habitacionales para atraer docentes a zonas rurales o aisladas.

Revisar la burocracia institucional, reduciendo las tareas administrativas que restan tiempo pedagógico.

Fomentar programas de mentoría y desarrollo profesional continuo, especialmente para docentes principiantes y en zonas de alta vulnerabilidad.

Reconocer formalmente las horas de reemplazo y trabajo colaborativo, integrándolas al contrato y remuneración docente.

Estas medidas no son concesiones, sino inversiones en capital humano y social. Como plantea Darling-Hammond (2000), la calidad educativa no se logra mediante reformas estructurales abstractas, sino fortaleciendo las condiciones de quienes enseñan. Chile debe avanzar hacia una política de Estado que coloque



al profesorado en el centro de la estrategia de desarrollo, entendiendo que su presencia sostenida garantiza no solo aprendizajes, sino cohesión democrática.

La presencia docente como símbolo de humanidad

Más allá de los diagnósticos, esta reflexión invita a reconocer la dimensión humana de la enseñanza. Las y los docentes no son solo transmisores de saberes, sino artesanos de vínculos, unos constructores de sentido. Cuando falta, la escuela no solo pierde una clase, sino una parte de su alma.

Gadamer (2002) decía que educar es preparar a los demás a pensar por sí mismos. Esa preparación requiere tiempo, constancia y presencia. La educación chilena debe volver a valorar la permanencia de sus maestros y maestras como un acto de esperanza.

En un contexto donde la inmediatez domina la cultura y la tecnología fragmenta la atención, el aula sigue siendo uno de los pocos espacios

donde el encuentro humano conserva su poder transformador.

Por su parte, Arendt (2003) recordaba que “**cada generación, al educar, asume la responsabilidad del mundo ante los nuevos que llegan**”. El ausentismo docente, entendido simbólicamente, es la interrupción de esa responsabilidad: un vacío en la transmisión de la cultura, la ética y la memoria. Devolver al maestro su lugar en el centro del mundo educativo no es solo una tarea técnica, sino moral.

El desafío del siglo XXI, no será únicamente formar más profesores, sino formar comunidades que cuiden y sostengan a quienes enseñan. La presencia docente debe convertirse en una prioridad nacional, un pacto ético que trascienda gobiernos y coyunturas.

Porque cuando el maestro está presente —no solo en cuerpo, sino en espíritu—, la escuela se convierte nuevamente en lo que siempre debió ser: un lugar donde la sociedad se reconoce, aprende y renueva su esperanza.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Informe de resultados educativos 2023* (Tomo II). Agencia de Calidad de la Educación. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+de+Resultados+Educativos+2023+tomo+II.pdf>
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Banco Mundial. (2019). *Docentes para una educación de calidad en América Latina*. Banco Mundial.
- Bellei, C. (2020). *La educación en tiempos de crisis: desafíos para el sistema escolar chileno*. Universidad de Chile.
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2018). *Evidencias y desafíos de la educación pública en Chile*. Universidad de Chile.
- Centro de Estudios Mineduc. (2023). Documento de trabajo N.º 30: Informe estadístico del sistema educacional con análisis de género 2023 (datos 2022).



<https://centroestudios.mineduc.cl/2023/11/02/documento-de-trabajo-n30-informe-estadistico-del-sistema-educacional-con-analisis-de-genero-2023-con-datos-del-ano-2022/>

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). (2019). Informe sobre abandono docente en el sistema educativo chileno. Universidad de Chile.

Colegio de Profesores de Chile. (2023). *Informe sobre salud mental y condiciones laborales del profesorado chileno*. Colegio de Profesores.

Contreras, D., & Fiszbein, A. (2020). *Profesión docente en América Latina: desafíos y oportunidades*. Inter-American Dialogue.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Elige Educar. (2023). *Proyección de déficit docente para Chile 2025*. Fundación Elige Educar.

Elige Educar. (2024). *La valoración del rol docente alcanza su máximo histórico*. Elige Educar.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método II*. Sígueme.

Himmel, E., Latorre, C., & Cox, C. (2013). *Gestión escolar y prácticas directivas efectivas*. Universidad de Chile.

La Tercera. (2024, mayo 5). Ausentismo docente llega al 20% en comunas de Santiago. <https://www.latercera.com>

Larraín, C., & González, P. (2021). *El bienestar docente y los desafíos de la educación postpandemia*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mineduc. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>

Mineduc. (2023). Informe nacional sobre dotación docente. Centro de Estudios Mineduc. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19740/APUNTES%2037_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mineduc. (2023). Estrategia nacional de desarrollo profesional docente 2023–2030. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-plan-nacional-docente/>

Mizala, A., & Schneider, B. R. (2019). La docencia en Chile: desafíos y perspectivas. *Revista CEPAL*, 127, 59–78. <https://benrossschneider.com/wp-content/uploads/2023/07/Mizala-Schneider-chl-teachers-2019.pdf>

Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.

OECD. (2019). *Who are today's teachers and school leaders and the students they teach? Country note: Chile* (TALIS 2018, Vol. I). OECD Publishing.



- OECD. (2020). *What teachers and school leaders say about their jobs: Country note: Chile* (TALIS 2018, Vol. II). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education at a glance: Chile report*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Education GPS – Teachers and teaching conditions: Chile* (TALIS 2024 highlights). Paris: OECD Publishing.
- Oyarzún, M., & Muñoz, G. (2021). Escasez de docentes en Chile: causas y políticas de retención. *Revista Educación y Política*, 37(2), 85–104. <https://revistaeducacionypolitica.cl/>
- Pérez, M., & Villalobos, C. (2020). *Condiciones laborales y malestar docente en Chile*. Universidad Diego Portales.
- Red Docente Innovadora (RDI). (2023). Informe sobre prácticas colaborativas en contextos de escasez docente. Red Docente Innovadora. <https://reddeeducadoresinnovadores.com/>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2018). *Subjetividad y trabajo docente en Chile: entre la vocación y el desgaste*. Universidad Alberto Hurtado.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- UCSH. (2022). Lo difícil de ser profesor en Chile: precarización, sobrecarga laboral y burocratización. Santiago: UCSH. <https://eldesconcierto.cl/2024/10/17/lo-dificil-de-ser-profesor-en-chile-precariacion-sobrecarga-laboral-y-burocratizacion>
- UNESCO. (2021). Teacher absenteeism policy toolbox. UNESCO. <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/teacher-absenteeism/>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar*. Narcea Ediciones.
- Vegas, E., & Winthrop, R. (2020). *Beyond Reopening: Lecciones sobre continuidad educativa en América Latina*. Brookings Institution.
- Villalobos, C., & Assaél, J. (2021). Trayectorias y condiciones del trabajo docente en Chile: evidencias y proyecciones. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 123–148. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/13852>