

**Incidencia de las condiciones laborales e  
institucionales en el desempeño  
profesional de los educadores de  
Enseñanza Media**

Enrique Pascual Kelly\*

---

\* Profesor de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

*Se desarrollan algunas reflexiones, teniendo en cuenta los resultados de una investigación, sobre la vinculación entre el desempeño profesional y las condiciones laborales e institucionales de éste, considerando sus implicancias en cuanto a la gestión escolar y pedagógica, y en relación con la concepción misma de Escuela Media, aspectos centrales para el debate sobre la modernización de la educación. Asimismo, se consideran las actuales condiciones laborales e institucionales, y el sentido y orientación del cambio en dichas condiciones.*

---

*Based on research results, some considerations about the relationship of professional development and its working and institutional conditions are presented. Their effects upon the school and pedagogical action are considered, in relation to the very conception of Secondary School, central aspects for a debate about Education's modernization. The current working and institutional conditions are considered, as well as the orientation of the change process in such conditions.*

## 1. Planteamiento del Problema

Actualmente, es posible advertir un nuevo sello en las políticas educativas de muchos países, tanto en los denominados desarrollados como en los nuestros de América Latina, ubicados en diferentes grados del proceso de desarrollo. Este consiste en poner a la educación en el centro de las preocupaciones de las políticas públicas. De hecho, a poco de asumir el nuevo Gobierno en nuestro país, declara que la educación es la primera prioridad de sus políticas sociales.

Este re-posicionamiento de la educación en América Latina, acorde con Namó de Mello<sup>1</sup>, se debe a dos factores relacionados. Por un lado a “un cambio profundo en las demandas de la sociedad al sistema escolar” y, por otro, al “agotamiento del modelo económico basado en el bajo costo de la mano de obra y en la abundancia de materia prima”. Así, el cambio de las demandas sociales al sistema de enseñanza aparece motivado por el avance científico y tecnológico de la década pasada y los impactos de la universalización de la economía, de las comunicaciones y de la información, por los “nuevos modelos de organización del trabajo y por las formas emergentes de organización social, orientadas al mejoramiento de la calidad de vida”.

De otro lado, el agotamiento del modelo económico implica una “reorientación de las prioridades de inversión en los componentes de infraestructura para destinarlos más hacia la inteligencia, el conocimiento, la creatividad, la capacidad de solución de problemas, la adaptación a los cambios del proceso productivo y en síntesis, hacia la capacidad de producir, seleccionar e interpretar información”.

De este modo, la educación empieza a ser entendida no sólo como indispensable para capacitar “el ejercicio de la ciudadanía” en sociedades democráticas, sino que esencialmente como una “necesidad estratégica de los países para la promoción del desempeño social y económico de su población de modo de insertarse en el nuevo orden de la competencia internacional”.

---

1. Guiomar Namó de Mello y col.: “La Gestión en la Escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas”, en J. Ezpeleta y A. Furlán, “La Gestión Pedagógica en la Escuela”. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, 1992, pp. 57 y 58.

Tales exigencias y demandas, implican un reposicionamiento del rol de la escuela, como institución para la adquisición del conocimiento organizado, en el sentido de una elevación substancial de los niveles de calidad, equidad y pertinencia de la educación que imparte.

Así, en esta misma línea, en nuestro país el Estado se ha propuesto mejorar substancialmente la calidad, la equidad y pertinencia de la educación en nuestro sistema escolar, impulsando políticas educativas que utilizan como medio, la descentralización en la toma de decisiones educativas y la flexibilidad curricular, otorgando a los centros escolares la posibilidad de diseñar y asumir el desarrollo de sus propios proyectos pedagógicos.

En este sentido, el actual Gobierno ha propuesto al país como metas de política educativa, a partir de 1995<sup>2</sup>, el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación general, continuando con el desarrollo e intensificación de los programas de intervención en las escuelas básicas ya iniciados en la administración anterior, la modernización y reforma de la Educación Media, el fortalecimiento de la profesión docente y el aumento de la eficacia en la gestión del sistema escolar.

En tal contexto, se ha entendido por calidad de la educación aquella que no sólo está referida al dominio actualizado de conocimientos y a las habilidades de manejo de la información requerida, para insertarse en el mundo de hoy y continuar aprendiendo durante toda la vida, sino que también al desarrollo de capacidades sociales y de valores, que apuntan en su conjunto a la consecución de una mejor calidad de la vida humana.

El problema de la calidad ha adquirido, el último tiempo, particular énfasis en la Enseñanza Media, donde se habla de una transformación profunda de la misma, especialmente a partir de los resultados de las investigaciones del Proyecto MECE-MEDIA, llevadas a cabo entre 1992 y 1993. Desde el enfoque señalado, se critica a la escuela media actual, porque no responde a estos requerimientos de

---

2. Ver publicaciones sobre los anuncios hechos por el Ministro de Educación a la prensa, el 12 de marzo de 1995.

calidad y se enfatiza en especial, que las actuales prácticas de enseñanza y ejercicio profesional de los educadores en el sistema deben ser substancialmente modificadas, si se quiere atender dichos requerimientos. Hay que cambiar la escuela media y a su interior, parece fundamental el cambio de las prácticas de los educadores, hacia un ejercicio más profesional. Lo que se reclama es una mayor profesionalidad de los educadores.

Esta mayor profesionalidad significa un educador que sea un mediatizador eficiente para producir aprendizajes relevantes y significativos en sus alumnos, en un campo o área específica del conocimiento, en distintos contextos socio-culturales; con capacidad para tomar decisiones eficaces en la resolución de los problemas educativos en la escuela, sustentadas y respaldadas en un sólido basamento teórico en las ciencias y tecnologías de la educación; con la capacidad reflexiva e instrumental suficiente para ser un investigador permanente de su propio quehacer, en la búsqueda continua del mejoramiento de su acción pedagógica; con responsabilidad y plena autonomía en sus decisiones profesionales; y con la suficiente creatividad y capacidad de diálogo con sus pares, para participar en la selección y adaptación de currículos pertinentes y en proyectos de innovación pedagógica, para elevar la calidad de la educación en su aula y en la unidad escolar.

Muchos estiman que, más allá de las necesarias transformaciones en la concepción y estructura de la actual Enseñanza Media, para conseguir esta profesionalización del educador en los términos indicados, es imprescindible modificar su formación y, entonces, la mirada se centra en la transformación de los planes, programas y procesos de preparación de estos educadores, es decir, en los currículos. Con arreglo a una lógica como la siguiente: mejores currículos de formación, mejores profesionales, mejores desempeños en el sistema escolar, mejores resultados de aprendizaje, mejora, por tanto, la calidad de la educación. Si bien tal enfoque, rigurosamente lineal, puede ser atractivo, resulta peligroso en cuanto sugiere una focalización del problema de la calidad, en forma unidireccional, sobre el cambio de los currículos de formación como la clave del mismo, impidiendo advertir la complejidad total que éste tiene, si se le

considera en el marco más amplio del conjunto de factores que implican una formación y desempeño profesional de calidad.

En efecto, además de considerar que el tema de la formación de educadores de Enseñanza Media en nuestro país, rebasa la necesaria innovación de los currículos de formación, pues incluye la modificación de los factores intra-institucionales e inter-institucionales en que ésta se da, la relación entre formación y desempeño profesional del educador en la literatura actual es problemática, encontrándose desde quienes cuestionan la existencia misma de tal relación, hasta aquellos que advierten que, en el desempeño profesional del profesor, intervienen, además de la formación, factores ligados a las características del pensamiento del profesor sobre su ejercicio docente, características personales y también factores derivados de las condiciones laborales e institucionales en que se da el ejercicio profesional en las unidades escolares.

Analizar los factores que inciden en un desempeño profesional de calidad de los profesores de Enseñanza Media, en el actual contexto institucional de la educación chilena, puede ser del más alto interés, especialmente aquellos referidos al grado de importancia de la formación inicial recibida y de las condiciones laborales e institucionales del desempeño, ya que posibilitaría orientar lineamientos de política educativa más precisos, para apuntar al mejoramiento de la calidad y de la pertinencia de la educación en el sistema escolar.

Por ello, durante 1992 y 1993, desarrollamos un estudio acerca de la incidencia, en el desempeño profesional de los educadores de Enseñanza Media, de la formación y de las condiciones laborales e institucionales en que éste se ejerce<sup>3</sup>, en el contexto de las investiga-

---

3. Se hace referencia al estudio: "Incidencia de la formación inicial y de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los profesores de la Enseñanza Media", realizado en diciembre de 1992 por un Consorcio de Investigadores encabezados por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dentro del Proyecto MECE-MEDIA: "Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media" del Mineduc, 1992-1993.

ciones del Proyecto MECE-MEDIA, cuyos resultados aportaron importantes orientaciones respecto a la problemática en cuestión. Teniendo como base dichos resultados, me propongo, en los puntos que siguen, aportar algunas reflexiones respecto de la relación entre el desempeño profesional y las condiciones laborales e institucionales del mismo, dadas las implicancias de éstas últimas, con la gestión escolar y pedagógica de las unidades educativas y con la concepción misma de escuela media, aspectos que son centrales en el debate sobre la modernización del sistema de Enseñanza Media que se propone. En este sentido, quisiera aportar antecedentes que contribuyan a la búsqueda de respuestas a interrogantes como las siguientes: ¿Cuál es la incidencia de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores? ¿Qué características presentan las actuales condiciones laborales e institucionales del desempeño profesional de los profesores de Enseñanza Media? ¿De qué dependen y en qué sentido sería necesario modificar dichas condiciones, para facilitar una mayor profesionalidad de los educadores de Enseñanza Media en el sentido planteado?

En los puntos siguientes trataré de abordar estas cuestiones.

## **2. Alcances en torno a los resultados del estudio sobre el desempeño profesional de los educadores de Enseñanza Media**

El estudio anteriormente mencionado se dirigió a detectar la incidencia en la calidad del desempeño de los profesores de Enseñanza Media, considerada como variable dependiente del conjunto de variables independientes relativas a: la formación inicial recibida y a las condiciones laborales e institucionales en que dicho desempeño se daba. Los datos se obtuvieron de una muestra de 682 profesores de Enseñanza Media en ejercicio profesional entre 1 y 5 años en el sistema escolar, de distintas especialidades de Enseñanza Media, de ambas modalidades: Humanístico-Científica y Técnico-Profesional, que trabajan en establecimientos de carácter Particular Pagado, Particular Subvencionado, Municipal y de Corporaciones privadas, pertenecientes además a 5 regiones del país, del Norte, del Sur y de la Región Metropolitana.

El desempeño profesional de estos profesores, se conceptualizó en términos de calidad, en la misma dirección comentada en el punto anterior y se operacionalizó para su medición, en las dimensiones o variables siguientes:

- a) Dominio de los contenidos de la especialidad que enseña en la Enseñanza Media.
- b) Actualización en los contenidos de la especialidad.
- c) Dominio de metodologías de enseñanza de la especialidad y de estrategias de aprendizaje.
- d) Capacidad para orientar a los alumnos a través de la enseñanza de la especialidad.
- e) Capacidad de adaptación a las características socio-culturales de los alumnos.
- f) Capacidad de autonomía profesional.
- g) Capacidad para trabajar en equipo con los pares al interior de la unidad educativa.
- h) Capacidad de creatividad profesional.

Por su parte, las condiciones laborales e institucionales del desempeño se operacionalizaron en 3 dimensiones:

- a) Situación de contratación del profesor (N° de establecimientos distintos en que trabaja y N° de horas semanales de trabajo).
- b) Condiciones físicas del trabajo docente (N° promedio de alumnos atendidos por curso, N° de niveles distintos de Enseñanza Media que atiende y características de la estructura y condiciones del edificio escolar en que se desempeña).
- c) Ambiente laboral (clima de relaciones humanas existente y de relaciones con la dirección del establecimiento y las características del apoyo técnico-pedagógico, del perfeccionamiento y supervisión del trabajo académico).

Las condiciones institucionales se operacionalizaron en 2 dimensiones como:

- a) Cantidad y calidad del equipamiento e infraestructura disponible para el trabajo docente (dependencias existentes, por ejem-



plo: bibliotecas, laboratorios, talleres, gimnasios; su acondicionamiento, utilización y accesibilidad; cantidad, calidad, utilización y accesibilidad de medios audio-visuales, materiales didácticos, tecnológicos y máquinas y herramientas en el caso de los docentes de la modalidad técnico-profesional).

b) Características de eficiencia del funcionamiento organizativo del centro escolar (existencia y características del proyecto educativo del centro, características de los planes y programas de estudio del centro, características de los reglamentos existentes como normativas internas del centro y evaluación de alumnos y docentes).

Algunos de los resultados obtenidos respecto de la calidad del desempeño profesional de los profesores de Enseñanza Media<sup>4</sup>, al considerar toda la muestra en su conjunto, muestran un fuerte contraste entre la autopercepción que los docentes manifiestan tener, respecto de la calidad de su desempeño y la evaluación de la misma, obtenida a través de la medición de las distintas variables o dimensiones ya indicadas, en que se conceptualizó la calidad del desempeño. Mientras los profesores perciben en su mayoría (entre un 55 a 76%) su desempeño como eficiente, salvo en las dimensiones de dominio metodológico y actualización en los contenidos, donde más del 60% de la muestra reconoce sólo en ellas algunas debilidades, la medición de las distintas variables muestra niveles de logro medios y deficientes. Así, salvo en la dimensión dominio de los contenidos del programa de la especialidad, donde el nivel de logro es suficiente, en todas las demás y especialmente en las dimensiones tal vez más ligadas a un estilo de profesionalidad, como las capacidades de orientación, adaptación socio-cultural, autonomía profesional y trabajo en equipo, donde las deficiencias son notorias y la capacidad de creatividad profesional, que alcanza niveles críticos de deficiencia, muestran un desempeño profesional que no parece estar acorde con

---

4. Si se quiere un detalle de los resultados obtenidos en esta investigación, pueden consultarse: "Informe final de la línea de acción N° 1: Estudio de la incidencia de la formación inicial en el desempeño profesional de los profesores de Enseñanza Media". Mineduc, Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Proyecto MECE/MEDIA, Diciembre 1993: Conclusiones del estudio, pp. 150-164.

la calidad requerida para satisfacer las demandas de modernización de la escuela media. No obstante, dentro de esta mediocridad general de desempeño profesional, conforme a las exigencias de una profesionalidad de alta calidad, existen matices y diferencias por modalidad y dependencia. La modalidad Científico-Humanista alcanza niveles de logro comparativamente mejores que la Técnico-Profesional y también la dependencia particular pagada, con respecto a las otras, donde la municipal presenta los niveles más bajos. Es decir, los desempeños menos deficitarios se encontrarían en los profesores que trabajan en unidades educativas particulares pagadas, científico-humanistas y los peores se darían en los establecimientos municipales, técnico-profesionales.

Esta notable distancia entre las auto-percepciones de los profesores respecto de la calidad de su desempeño y los niveles de logro efectivos del mismo puede tener varias explicaciones posibles. Desde luego, la primera y más obvia, es atribuir esta alta valoración de su desempeño por parte de los docentes a la situación de evaluación, que inhibiría la declaración de debilidades en el desempeño. Sin embargo, tal explicación no parece suficiente, cuando coincidentemente más del 60% de profesores de la muestra reconoce, a pesar de su autopercepción positiva, tener debilidades en el dominio de metodologías y estrategias de aprendizaje e insuficiencias en cuanto a la actualización de contenidos. Debilidades que en ambas dimensiones del desempeño pueden ser fácilmente relacionadas con las condiciones laborales e institucionales generales, en que actualmente se da el ejercicio profesional. En efecto, el permanente avance del conocimiento en los diferentes campos hace que el dominio de procedimientos de enseñanza-aprendizaje y la actualización se dificulten seriamente, si como ocurre, el apoyo técnico-pedagógico es escaso o inexistente, el perfeccionamiento en servicio es poco relevante y atingente a los vertiginosos cambios y transformaciones en las distintas áreas y, además, la escasez de tiempo y de recursos de que disponen los profesores dificulta seriamente el acceso continuo a diversas fuentes de información respecto al campo de su especialidad.

La explicación, que tal vez a mi parecer sería más plausible, es que los profesores de Enseñanza Media, más allá de los discursos o declaraciones de intenciones, no advierten con claridad mayores exi-

gencias de profesionalidad en la gestión pedagógica actual de la escuela media y, por tanto, aprecian que para esas condiciones en que la escuela media se desenvuelve, su desempeño profesional es el mejor que pueden realizar.

Si bien puede válidamente argumentarse también, que de ser cierta esta imagen de adaptación sin crítica, del desempeño de los profesores a las condiciones y exigencias de la gestión pedagógica de la escuela media, ella es debida a la formación inicial recibida, que justamente no estimula la crítica y reflexión sobre el propio quehacer profesional, que además es teórica y desvinculada de las condiciones y realidad del ejercicio profesional en el sistema. Lo cierto y definitivo es que la escuela media actual sigue enfatizando, en su gestión, el cumplimiento en la transmisión de los contenidos del programa de la especialidad –"pasar la materia del programa"–, contenidos que, por lo demás, se muestran como compartimentos del conocimiento cerrados y acabados y no abiertos y problemáticos y que enfatizan más el pasado que el presente y futuro, y también que el trabajo docente esperado es que cada docente individualmente responda de su curso, en cada una de las distintas especialidades que se enseñan en la Enseñanza Media. Así, las exigencias por un desempeño caracterizado por la actualización de los contenidos, dominio de variadas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, capacidad para orientar y adaptarse socio-culturalmente a los alumnos, autonomía, trabajo en equipo y capacidad de innovación y creatividad profesional, difícilmente pueden encontrar un cauce para su satisfacción.

Otros resultados de este estudio<sup>5</sup>, agregan nuevos elementos para una explicación en una dirección similar. Según los datos del estudio de regresión múltiple, el nivel de desempeño profesional mostrado por los profesores, se explica en forma importante y significativa por la acción conjunta de las condiciones laborales e institucionales en que se da el ejercicio profesional y la formación inicial recibida, al considerarlas como variables independientes. Para las dimensiones del desempeño de los profesores de la modali-

---

5. Op. cit. (4) pp. 67 y pp. 138 a 146.

dad Humanístico-Científica tiene porcentualmente mayor peso, en su explicación, la formación inicial recibida, que las condiciones laborales e institucionales; en cambio, en el de los profesores de la modalidad Técnico-Profesional, existe un mayor equilibrio entre la formación y las condiciones laborales e institucionales en cuanto al peso relativo en la explicación del desempeño. De cualquier modo, resulta evidente la incidencia de las condiciones laborales e institucionales en la calidad del desempeño profesional. Sin embargo, nuevamente este resultado contrasta con la autopercepción que los profesores tienen respecto de los factores que inciden en su ejercicio profesional. Al preguntar a los docentes por su autoevaluación respecto de la formación inicial recibida, más del 55% del total de la muestra la califica entre las categorías de “buena” a “excelente” y al solicitarles que ubiquen, según sus percepciones, qué factores tienen mayor incidencia en la calidad de su actual desempeño profesional, ubican en el 1er lugar de incidencia a sus condiciones personales, en 2º a la formación inicial recibida y sólo en un 3er lugar, a las condiciones laborales e institucionales en que se da su ejercicio profesional. Más aún, la percepción respecto del grado en que las condiciones laborales e institucionales facilitan o dificultan su desempeño profesional, muestra una tendencia mayoritaria a considerar estas condiciones como facilitadoras del mismo, con la sola excepción del N° de alumnos por curso, que es la única característica que estiman como negativa y en la modalidad Técnico-Profesional, la cantidad y calidad de los recursos didácticos y de las máquinas y herramientas disponibles.

Estos resultados parecen indicar que los profesores no tienen una apreciación crítica respecto de su formación, ni tampoco perciben una relación muy importante entre su desempeño profesional en la unidad educativa y las condiciones laborales e institucionales que ésta ofrece. En su percepción, el desempeño se relaciona fundamentalmente con sus condiciones personales, más que con la formación recibida y las condiciones laborales e institucionales del desempeño mismo. Es decir, en su visión los profesores focalizan la actividad educativa basada más en el arte personal que en ciencia y, por lo tanto, más relacionada con las aptitudes personales y la vocación, que con el desarrollo de competencias profesionales, producto de una continua preparación sistemática. En esta explicación, parece reafirmarse la

idea de que los profesores de Enseñanza Media no conciben una gestión de la unidad escolar de manera muy distinta de la que actualmente se da y, por tanto, en general no estiman como desfavorables para su desempeño las condiciones laborales e institucionales existentes.

En síntesis, mientras los datos de este estudio indican claramente un desempeño profesional con deficiencias y explicado por el efecto conjunto de la formación inicial recibida y las condiciones laborales e institucionales existentes, los profesores de Enseñanza Media, en cambio, son poco críticos de su actual desempeño y no perciben en éste una influencia importante de las condiciones laborales e institucionales existentes, las que tampoco se perciben como problemáticas.

### **3. Las condiciones laborales e institucionales de la Enseñanza Media y sus implicancias en la concepción de escuela y gestión escolar**

También en este estudio ya citado, se pudo conocer las características de estas condiciones laborales e institucionales del desempeño profesional. Aparte de constatar una alta heterogeneidad de ellas, motivada principalmente por las distintas normativas que rigen a las 2 modalidades: Humanístico-Científica y Técnico-Profesional de la Enseñanza Media y a la desigual distribución de la cantidad y calidad de recursos físicos y humano-técnicos, a través de las distintas dependencias: Municipal, Particular subvencionado, Particular pagado y Corporaciones privadas, curiosamente en términos absolutos y considerándolas en general, para la totalidad de la muestra de profesores de Enseñanza Media de este estudio ellas aparecen menos deficientes de lo que habíamos hipotetizado a priori en el comienzo de este estudio.

Si se exceptúa por reiterado, el tema de las exiguas remuneraciones de los profesores, la situación contractual y las demás dimensiones conceptualizadas en este estudio, para evaluar el efecto de estas condiciones laborales e institucionales, no aparecen en general al nivel de carencia límite que podría haberse esperado.

Así por ejemplo, si se consideran los datos recopilados<sup>6</sup> respecto de N° de establecimientos en que trabajan los profesores, el N° de horas de trabajo semanal, el N° de niveles (o cursos) distintos de Enseñanza Media que atiende y N° de alumnos atendidos por curso, en el promedio general de la muestra, no se observa una situación tan desmedrada. Un 69,3% de los docentes trabajan en un solo establecimiento y un 25,8% lo hacen en 2, es decir, más de un 95% de los profesores trabajan a lo más en 2 establecimientos distintos. Un 54% de los profesores trabajan entre 30 y 44 horas semanales; sólo un 13,3% trabaja más de 44 horas semanales, pero también un 31,8% tiene entre 2 y 29 horas semanales. También, más del 50% atiende 2 niveles distintos y el promedio general de alumnos atendidos por curso no sobrepasa los 30 alumnos, cifra que si bien todavía no puede ser considerada como buena, está lejos de los 40 o 45 alumnos por curso alguna vez tan criticada. Así, pues, a pesar de la percepción de los docentes en el sentido que el N° de alumnos por curso era la principal condición de dificultad en su desempeño, esta cifra no parece avalar esta percepción generalizada.

Por otra parte, la revisión de las condiciones de infraestructura física (estructura del establecimiento y existencia y acondicionamiento de dependencias específicas) de los establecimientos de Enseñanza Media y de la cantidad y calidad del equipamiento, material y didáctico disponible, aunque presenta debilidades importantes, tampoco la imagen global de las mismas puede ser calificada de pésima o de dramáticamente deficitaria.

Si se dejan de lado los grupos extremos en cuanto a condiciones muy favorables y muy desfavorables, como las unidades escolares Científico-Humanistas, Particulares pagadas y las corporaciones privadas Técnico-Profesionales, bien dotadas de recursos y equipamiento y las Municipales Técnico-Profesionales, cuyo equipamiento es a todas luces insuficiente, con máquinas y herramientas de tecnología obsoleta o fuera de uso y se considera la mayoría como las unidades Científico-Humanista Municipalizadas, el problema no es tanto la cantidad y calidad del equipamiento y los

---

6. Op. cit. (4) pp. 52-67.

recursos –de algún modo u otro la mayoría cuenta con algún tipo de recursos– sino que el problema mayor parece radicar (sean éstos pocos o muchos, de características muy artesanales o rudimentarias o de tecnología sofisticada) en la accesibilidad a ellos en el trabajo pedagógico y en la frecuencia de utilización que de ellos se hace en las unidades escolares. Desde las características del edificio escolar y del acondicionamiento de las dependencias como laboratorios, talleres, bibliotecas, etc., hasta los materiales y medios audiovisuales más simples, la gestión pedagógica actual de la escuela en general, no facilita ni favorece su accesibilidad y utilización frecuente por los profesores.

Los recursos y materiales didácticos y la tecnología, como la introducción de computadores, T.V. educativa, Video, etc., no aparecen integradas a la gestión escolar, sino que su utilización es todavía una actividad esporádica y más bien marginal. La escuela no está pensada para integrar los recursos y tecnologías; por tanto, más que un problema de cantidad de recursos, es un problema de concebir una gestión que los integre e incorpore, de modo de facilitar su accesibilidad y real utilización en el desempeño docente.

Por último, las condiciones y características organizativas de la mayoría de las escuelas parece intensificar todavía más los perfiles de un tipo de gestión determinada. La mayoría de las escuelas no tienen un proyecto educativo propio que le dé identidad y sentido a su acción educativa; cuentan con reglamentos internos más formales y declarativos, que operativos realmente; los planes y programas de estudio en la modalidad Científico-Humanista corresponden casi en su totalidad al decreto 300 y en la Técnico-Profesional, a pesar de la libertad del marco curricular que la rige, con distintas denominaciones para las diferentes especialidades existen planes y programas muy similares en sus contenidos y objetivos. A pesar de la percepción de exceso de controles que los docentes suelen tener, la supervisión del trabajo pedagógico es muy escasa, el apoyo técnico-pedagógico es insuficiente y con más carácter de control administrativo interno, que de orientación académica del trabajo pedagógico y el perfeccionamiento en servicio más bien esporádico, fragmentario y poco relevante en general, para solucionar los problemas reales y atender las necesidades de innovación educativa que se requerirían.

Sin embargo, lo que más resalta de todo lo indicado, es una modalidad de gestión pedagógica que obedece a su vez a una determinada concepción de escuela y cuyos rasgos más notorios pueden resumirse en una gestión centrada esencialmente en lo administrativo y no en lo académico, cuando no desvinculada absolutamente de lo pedagógico, ritual y burocrática, prácticamente sin autonomía real en las decisiones propiamente educativas, con pérdida de la debida unicidad e identidad de la unidad escolar, caracterizada por una concepción fragmentada del proceso pedagógico no sólo por la separación entre el planeamiento y la ejecución, sino, por la introducción inorgánica de especialistas como orientadores, psicopedagogos, psicólogos, etc. y la proliferación y multiplicación de programas y proyectos especiales de apoyo a la función pedagógica, sin integración real de todos ellos, al quehacer escolar conjunto de la unidad escolar y que más que apoyar, terminan por desvalorizar y descentrar más aún el proceso de enseñanza-aprendizaje, como su actividad primordial.

Así, de todos los efectos de este tipo de gestión caracterizada, quizás el más dramático de constatar sea la profunda desvinculación, en la gestión de la escuela y, por ende, en el ejercicio pedagógico de los profesores, no sólo del mundo y la cultura laboral, sino que de la difusión del conocimiento tanto científico-tecnológico como pedagógico, del mundo del arte, del académico y de la tecnología y de las comunicaciones.

Ciertamente, este tipo de gestión obedece a una concepción de escuela como una institución “custodial”, con más carácter de “guardería”, rígida, cerrada sobre sí misma, desvinculada de la realidad social, centrada más en conservar el pasado y, por tanto, en la reproducción mecánica de un conocimiento formal, más que una institución dinámica, abierta y participante en la reconstrucción del conocimiento y su difusión.

La mantención de tal tipo de gestión pedagógica y concepción de escuela, hacen muy poco viable un tipo de desempeño profesional, como lo conceptualizamos en este estudio y que operacionalizamos en las 8 dimensiones descritas en los puntos anteriores y que puede ser sintetizado en 3 características centrales que resumen los requeri-



mientos de profesionalidad que hoy se le hacen, como un *desempeño comprometido con el aprendizaje y desarrollo personal y social de los estudiantes, un desempeño flexible*, capaz de responder eficazmente a las distintas realidades sociales y culturales de los estudiantes y un *desempeño reflexivo*, capaz de una continua revisión crítica, tanto individual como colectiva, de las situaciones pedagógicas del aula y de la escuela y de las condiciones con que se cuenta para enfrentarlas.

Tal tipo de desempeño profesional, muy vinculado con la búsqueda y desarrollo del conocimiento emancipador, en el sentido de J. Habermas<sup>7</sup>, parece requerir de condiciones de gestión pedagógica y de concepción de escuela muy distintas, casi “antípodas” de los tipos de gestión y concepción de escuela que se caracterizó en los párrafos anteriores.

Por ello, señalábamos anteriormente que el desempeño actual de los profesores conforme a su percepción, es el mejor que puede ser ante la exigencia de una gestión que enfatiza el cumplimiento de pasar el programa, con lo cual parece bastar el dominio de los contenidos en él señalados para un desempeño acorde a las condiciones del sistema.

Para un desempeño profesional de calidad como el señalado, el problema no es entonces únicamente de mejores o peores condiciones laborales e institucionales, sino que de cómo y en qué sentido se puede transformar la gestión pedagógica actual de la escuela media.

#### **4. Direcciones para un cambio de la gestión pedagógica que facilite un desempeño profesional de calidad**

Llegado a este punto, conviene recapitular brevemente la conceptualización que hemos pretendido desarrollar hasta aquí, para

---

7. Se hace referencia al trabajo del filósofo alemán Jürgen Habermas: “Knowledge and Human Interests”, 1972, sobre la teoría de los intereses humanos constitutivos del conocimiento como el interés técnico, el práctico y el emancipador.

abordar mejor ahora el sentido que deberían seguir los cambios en la gestión, para una mayor profesionalidad del ejercicio docente y de qué depende poder lograr tales modificaciones.

En puntos anteriores, hemos señalado que los actuales desafíos y requerimientos socio-culturales, económicos y políticos, plantean a los sistemas educacionales un mejoramiento substantivo de su calidad, equidad y pertinencia, en un contexto de descentralización en la toma de decisiones educativas y de flexibilidad curricular. Esta situación requiere, por un lado, un cambio en la concepción de escuela media, en el sentido de una mayor calidad y, por otro, en el desempeño profesional de los educadores de una mayor profesionalidad. A través del estudio largamente comentado, hemos conocido que la calidad del desempeño profesional de los profesores en el sistema escolar, depende de la acción conjunta de 2 tipos de factores. Por un lado, la formación inicial recibida y, por otro, las condiciones laborales e institucionales en que el desempeño se ejerce. El actual desempeño de los profesores en el sistema medio, no parece acercarse a las exigencias de profesionalidad requeridas, aunque sí parece ajustarse más a las condiciones laborales e institucionales que hoy día ofrece el sistema medio.

De otro lado, la actual formación inicial recibida no parece capacitar a los profesores de Enseñanza Media, para alterar o transformar substancialmente las condiciones laborales e institucionales en que se desenvuelve su ejercicio docente. No parecen percibir una gestión escolar muy distinta y una escuela media muy diferente de la actual. Por tanto, la conclusión que parece obvia, si se quiere alcanzar un desempeño caracterizado por una mejor calidad de su profesionalidad, es que hay que enfrentar en forma conjunta y concomitante una transformación, tanto de los procesos de formación de los educadores de Enseñanza Media, como de las condiciones laborales e institucionales de los profesores en el sistema, en el sentido de alcanzar esta mayor profesionalidad.

Postulamos que ninguna de estas transformaciones será efectiva por separado; no obstante, como la formación inicial depende del sistema de educación superior a cargo de las instituciones formadoras, que son autónomas respecto de los currículos de formación, y las

condiciones laborales e institucionales dependen del sistema escolar medio a cargo del Mineduc, se requiere indispensablemente establecer una coordinación efectiva entre las Instituciones formadoras y el Mineduc, para una acción conjunta en pos de conseguir un desempeño de calidad.

En lo que respecta específicamente a la transformación de las condiciones laborales e institucionales del desempeño, que compete directamente al Mineduc, sería necesario a mi juicio, una acción muy decidida del Estado, que más que apuntar al mejoramiento específico de tal o cual condición para el ejercicio profesional, se dirija centralmente a crear las condiciones para una gestión escolar en un estilo distinto al actual y que obedezca claramente a una concepción de escuela media reformada. Ello, en la lógica de que el cambio en la conducta de las personas se provoca también, si se cambian las condiciones situacionales en que están inmersas, además de hacerlo por cambios en sus pensamientos, percepciones, conocimientos y expectativas.

En esta línea de argumentación, la transformación de la gestión pedagógica de la escuela en un estilo que fomente y condicione un desempeño de mayor calidad profesional, requiere de políticas en 2 niveles complementarios. En un primer nivel, que es básico, necesariamente se debe enfrentar seriamente la solución al problema de las bajas remuneraciones del trabajo docente en el sistema escolar, conjuntamente por supuesto, con la creación de los mecanismos para establecer una verdadera carrera profesional al interior del sistema media, más que de las unidades escolares aisladamente consideradas, premunida de un sistema de incentivos y de estímulos de toda clase, tanto materiales como simbólicos, apoyada por una variada oferta de oportunidades de perfeccionamiento en servicio relevante y pertinente y de un sistema de evaluación de logros y resultados. También, de mecanismos de apoyo a la inserción laboral exitosa de los educadores jóvenes que ingresan al ejercicio docente en el sistema.

En un segundo nivel, se requiere a mi juicio, de políticas que apunten simultáneamente en los siguientes dos sentidos. En asegurar la consecución de una identidad de la escuela media, ampliando el ámbito de su autonomía en la toma de decisiones pedagógicas y

clarificando su función social y en vincular estrechamente a la escuela media con el mundo científico-tecnológico, acercando o poniendo a disposición de la escuela, ya que ésta parece poco dispuesta a acercarse de “mutuo propio”, no sólo los recursos tecnológicos del mundo de la empresa, sino que también los mecanismos y recursos de producción y difusión del conocimiento científico y pedagógico actual del que se dispone.

Coincido con G. Namó de Mello<sup>8</sup>, cuando textualmente señala que “sería necesario estimular la participación de la universidad e institutos de investigación en el ofrecimiento de programas locales de perfeccionamiento técnico y, principalmente, en la producción de conocimiento sobre los factores decisivos para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. Sobre todo, la diseminación de este conocimiento al nivel de los equipos escolares, utilizando recursos de tecnología asociados a bibliotecas y centros de difusión ubicados lo más próximo posible a las escuelas o talleres pedagógicos en los cuales los cuerpos docentes de una región puedan tener fácil acceso y encontrar materiales de enseñanza, recursos didácticos y otros docentes con los cuales cambiar experiencias, con la asistencia de personal calificado... Asociados a una ágil difusión del conocimiento pedagógico, podrían diseñarse sistemas descentralizados de asistencia pedagógica por áreas curriculares, mediante el desplazamiento hacia las escuelas de especialistas calificados que, en muchos casos, se quedan en las instancias centrales de la administración o en los límites de la vida académica universitaria”.

Así pues, se trataría de poner a disposición de la escuela, todo el dispositivo y el arsenal de recursos del sistema de producción y difusión del conocimiento actual del país y en el cual la escuela media podría elegir autónomamente lo que sea más conveniente a su propuesta pedagógica de trabajo, en orden a la atención cabal de las demandas y aspiraciones sociales y culturales de la comunidad y población de estudiantes a la que sirve.

Por último, es justo reconocer la existencia de acciones en este sentido, en el contexto de las actuales políticas educativas, como

---

8. Op. cit. (1) pp. 59.

programas de mejoramiento intensivo de unidades educativas municipales de Enseñanza Media del centro y de regiones, derivados del Proyecto MECE/MEDIA. No obstante, en mi opinión, estas acciones encaran el problema todavía tibiamente. Se requeriría una mayor intensificación, integración y organicidad de las políticas en este mismo sentido, a fin de crear decisivamente las condiciones de gestión escolar, que promuevan un desempeño de mayor calidad profesional de los educadores en el sistema escolar de Enseñanza Media.