ACADEMIA CHILENA
DE CIENCIAS SOCIALES
POLÍTICAS Y MORALES

Docencia escolar: evolución de sus bases institucionales y crisis socio- cultural de su ejercicio.

Cristián Cox

Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales.

4 Dic. 2024

"En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante".

(Bauman, 2007)

Desde el establecimiento de la educación escolar masiva en la sociedad industrial, ella es el resultado de un enorme y complejo proceso de reflexividad: una acción de retorno de la sociedad sobre sí misma y sus principios de funcionamiento, para definir la organización material y simbólica de la enseñanza a la nueva generación de tales principios, y su manifestación en saberes y valores. Proceso que mira simultáneamente al pasado que la generación adulta elige conservar, como al futuro que juzga será el que vivirá la nueva generación. En tiempos de velocidad de cambio sin precedente como el que vivimos, la tensión que vive la educación, en su doble función de reproductora de un orden y constructora de las bases culturales del que está por venir, llega a niveles críticos.

En el centro de esta interpenetración entre pasado y futuro en que tiene lugar la educación de la nueva generación está la figura del docente, responsable de representar al adulto y la mejor versión de la sociedad en la relación intergeneracional, por un lado, como asimismo el cuidado del que aprende y el respeto por la construcción de algo nuevo, inesperado, que representa la renovación del mundo que porta cada nueva generación, como destaca la célebre definición de educación de Hannah Arendt (1954).[1]

La complejidad de la tarea docente es inseparable de las exigencias de la sociedad moderna a su sistema educativo, y su triple función, de *calificación, socialización y subjetivación*. (Dubet y Martucelli, 1998; Biesta, 2012). La experiencia escolar, mirada desde la sociedad y sus requerimientos, califica en unos conocimientos, habilidades y valores necesarios para sostener material y simbólicamente a la sociedad, a través de las ocupaciones o posiciones laborales de

[1] Ver texto de J.J. Brunner, en el presente volumen.

su división social del trabajo, cada vez más diversificada y exigente de formaciones especializadas. Asimismo, prepara para la vida en sociedad, a través del aprendizaje de roles y normas que organizan y sustentan la vida juntos. Por último, pero no menos importante, forma sujetos únicos y autónomos que construyen su identidad en una conversación interna alimentada por las posibilidades y figuras que les ofrece su acceso a la experiencia humana, plasmada en las disciplinas del currículo que sus profesoras y profesores les comunican. Esta 'cultura' con la que dialoga el proceso de subjetivación es siempre históricamente más amplia que la del presente, por lo que la institución escolar siempre presenta rasgos de distancia crítica con su sociedad. (Dubet, 2007). Lo evocado se juega en cada interacción de una docente con sus estudiantes, y la triple dimensión formativa implicada hace de inmediato visible la complejidad fundamental de su quehacer, donde los juicios y decisiones constantes sobre qué es educacionalmente deseable, afectan el conjunto de las dimensiones en juego (Biesta, 2012).

La interrogante genérica sobre crisis educacional y rol docente, involucra el conjunto de las dimensiones esbozadas. Al respecto, examinaré primero la evolución que presentan las políticas educacionales referidas al profesorado escolar de país en el último cuarto de siglo. Como se verá, tal evolución exhibe una trayectoria acumulativa de mejoramientos materiales y en las condiciones de trabajo, aumento sustancial del número de docentes, e intensificación de los controles normativos sobre su selección, formación y desempeños. Desde las políticas, entonces, se constata una trayectoria que dista visiblemente del significado de crisis. Esta apunta, en cambio, a factores socio- culturales de carácter epocal que intentaré identificar, y que tocan al núcleo del quehacer educativo, vale decir, a la relación pedagógica, tanto entre enseñantes y aprendices, como a la relación de éstos con el conocimiento y los valores que la educación busca comunicar. Concluiré conectando los dos planos de análisis y proponiendo unos ejes de reflexión sobre la agenda presente de la profesión docente en el país.

Evolución de las políticas docentes desde la transición a la democracia.

La calidad del sistema escolar de un país depende decisivamente de las capacidades de sus profesores, y éstas, a su vez, son inseparables de la forma en que se seleccione y prepare a jóvenes para un desempeño profesional que, en las condiciones de la sociedad del conocimiento, es reconocido como más complejo y disputado que en el pasado, porque el currículum que deben comunicar es más exigente y cambiante, sus estudiantes más diversos y el apoyo de la familia más esquivo. (Dubet, 2007; OECD, 2013; Recalcati, 2017). Acorde con esto, las políticas públicas, tanto en el mundo desarrollado como en Chile, convergentemente definen a la profesión de los educadores como estratégica, identifican su preparación inicial como clave, y buscan intervenir sobre ésta, así como sobre el desempeño de la profesión en ejercicio, en forma directa. (OECD 2005¸ 2018; Tatto & Menter, 2019; ONU, 2022; Cox, et. al. 2025). Lo evocado se traduce en una presión política de características globales sobre la

formación y el desempeño docentes, que se manifiesta en la omnipresencia de estándares, evaluación y programas de apoyo a la construcción de capacidades.

Respecto de estas tendencias globales, las políticas de Chile para con su docencia escolar muestran una evolución crecientemente alineada con la visión de que se trata de una profesión estratégica, de atención prioritaria para las políticas públicas. Así, el camino seguido por éstas en el último cuarto de siglo ofrece un cuadro evolutivo cuyos rasgos son los de un *crescendo* marcado por la expansión y la intensificación del accionar estatal respecto a este crucial ámbito. La riqueza y variedad de los medios de presión y apoyo para el cambio se ordenan aquí en un patrón incremental, que a lo largo de la sucesión de los seis gobiernos que van de la presidencia Frei Ruiz Tagle a la segunda presidencia Piñera, suma estrategias y medios de la política pública que convergen, cruzando gobiernos de coaliciones político-ideológicas opuestas. Se trata de un patrón de políticas de carácter estatal más que gubernamental, donde tiene lugar una dimensión de aprendizaje socio-institucional y enriquecimiento de los repertorios de ideas y herramientas (Freeman, 2006), identificables en los hitos principales de su evolución.

El punto de partida es la decisión durante el Gobierno del Presidente Aylwin de conceder un estatuto protegido a los docentes de la educación de administración municipal (1991), los que abandonan el régimen laboral común (Código del Trabajo). Esta señal, políticamente crucial, de la transición democrática para con la profesión docente, es seguida por sucesivos ajustes al estatuto mencionado, que trazan una trayectoria que va desde una definición funcionaria y burocrática de una carrera en que los avances son en base a años de experiencia (1991), hasta un acuerdo Gobierno-Colegio de Profesores en torno a una definición del saber y desempeño de los profesionales de la educación, referente fundamental de una evaluación que pasa a ser decisiva del progreso en la carrera. En efecto, poco más de una década más tarde del primer estatuto docente, el gobierno del Presidente Lagos propone que el progreso en la carrera docente debe basarse no solo en años de experiencia sino también en los resultados de una evaluación del desempeño, concepto que logra la aceptación del Colegio de Profesores en 2004 (dos plebiscitos mediante, y único caso hasta el presente en Latinoamérica) (Bonifaz, 2011). La evaluación es hecha en base a unos estándares o criterios plasmados en lo que se llama el *Marco de la Buena Enseñanza*, que el Ministerio de Educación importa de la definición equivalente más influyente entonces (como ahora) en el campo educacional escolar de Estados Unidos, de la educadora Charlotte Danielson (Danielson 1996). El MBE distingue cuatro dominios, para cada uno de los cuales define unos estándares o criterios evaluativos: la planificación o preparación, previa a la puesta en acto de la enseñanza; la creación de un ambiente propicio para que ella tenga lugar (que combina aspectos de clima social y ambiente físico); la enseñanza (su puesta en acto a través de la interacción y el trabajo del docente y sus estudiantes); y la dimensión que el marco adoptado llama responsabilidades profesionales, referidas a las relaciones de colaboración, control y desarrollo entre los profesionales de la docencia (MINEDUC 2004).

El siguiente hito es la ley 20.903 *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, (SDPD) promulgada en 2016, durante el segundo gobierno de la Presidenta Bachelet. Esta culmina más de una década de deliberación acerca de medidas propuestas por comisiones amplias (Consejo Asesor Presidencial de Educación, 2006), como especializadas (OCDE, 2004; Panel Experto sobre formación docente, 2010), y la implementación voluntaria de instrumentos de política (como evaluaciones de conocimientos disciplinares y pedagógicos de egresados de carreras de educación (2008-2013) y estándares de formación inicial docente, (2011) (Cox, et.al. 2024). En términos de la profesión docente en ejercicio y su regulación, la ley de 2016 establece tres cambios mayores. En primer lugar, determina una escala de remuneraciones que alza sustantivamente el salario de ingreso a la profesión en el conjunto de la educación subvencionada (municipal y privada), y redefine el principio de ascenso en la carrera, al vincularlo a una combinación de experiencia y resultados en evaluaciones de desempeño. El alza de la remuneración mínima al ingreso a la profesión, varía según horas contratadas [2], y dejó a la profesión docente en una posición competitiva en términos salariales con otras profesiones, lo que en el proceso de generación de la ley se consideró el correlato necesario del alza de los puntajes mínimos de ingreso a las pedagogías (que se refiere más adelante) y, por tanto, alza también de la competencia por estudiantes con más altos costos de oportunidad que en el pasado.[3] En segundo término, interviene sobre las condiciones del trabajo docente redefiniendo las proporciones de tiempo dedicado a la enseñanza frente a curso (tiempo lectivo) y el dedicado a otras funciones esenciales, como la preparación de clases, evaluaciones, y relación con los apoderados (tiempo no lectivo). Hasta la promulgación de la ley 20.903, un 75% del tiempo del contrato de los docentes estaba destinado al desarrollo de actividades curriculares lectivas y un 25% a actividades curriculares no lectivas. La ley reduce la proporción de tiempo lectivo, en dos fases: en 2017 de un 75 a un 70%, y en 2019 a un 65%. En el caso de docentes de primer ciclo básico que se desempeñan en establecimientos con una concentración de 80% o superior de alumnos prioritarios (recipientes de una subvención adicional por condiciones socio-económicas del hogar)), a partir del año 2019 sus horas lectivas no pueden ser más del 60 % (Ley SDPD, 2016). Se trata, a no dudarlo, de una sustantiva mejora de la más básica de las condiciones del trabajo docente. En tercer término, la ley SDPD expande la evaluación del desempeño como condición del avance en la carrera, que desde 2004 regía sólo para la educación de dependencia municipal, al conjunto de la educación subvencionada, alcanzando entonces a más del 90% de la profesión.

[2] Simulaciones del MINEDUC para contratos reales en 2016, mostraban la siguiente comparación: sueldo mínimo docente contrato 30 horas sin ley = $ 480.463 (o aprox. US. $ 781); con ley = $ 711.855 (o aprox. US. $ 1.157), diferencia que equivale a un alza de 48%. CPEIP-MINEDUC (2017b). Habla de la envergadura de los recursos involucrados en el cambio del estatus salarial de la profesión docente, el que una proporción significativa de los recursos fiscales obtenidos de una disputada reforma tributaria (2015), se emplearon en la carrera docente.

[3] Sin embargo, el desarrollo posterior mostró que este supuesto en los hechos se aplicó al interior de una tendencia ya establecida desde 2011 de caída en las postulaciones a las carreras de educación, que el nuevo piso salarial y reglas de progresión que estableció la ley, no logró revertir. Es difícil, si no imposible saber si el alza considerable de las remuneraciones iniciales logró aminorar una caída en las postulaciones que de otro modo hubiera sido más marcada.

Junto con lo señalado respecto a la profesión en ejercicio, la ley de 2016 otorga alta importancia al sistema de su formación inicial y concorde con planteamientos que había hecho una misión de la OCDE en 2004 y de un Panel Experto políticamente plural convocado por el gobierno Piñera en 2010 (OCDE, 2004: Panel Experto, 2010), establece un umbral mínimo de puntaje en las pruebas de selección universitaria para ingresar a las carreras de educación. A partir de 2017, tal umbral es definido como el percentil 50 o superior del puntaje obtenido en las pruebas de ingreso a la educación superiore, o contar con notas en la educación media correspondientes al 30% superior del ranking respectivo, guarismos ambos que la ley incrementa para los años siguientes en una gradiente de ascenso en la selectividad que culmina en 2025 en el percentil 70 en las pruebas, o el 10% superior de notas en la Educación Media. Sin embargo, la marcada caída en los ingresos a las carreras de educación hacia finales de la década, llevó a modificar estas definiciones, que es lo que realiza la Ley 21.490, (2022) de ajuste a los requisitos de admisión a las carreras de educación. En 2024 se conserva el umbral del percentil 50 o superior como mínimo, vigente desde 2017, al mismo tiempo que el debate sobre su importancia y alcance para la calidad de los futuros docentes, al momento de escribir el presente artículo se encuentra en pleno desarrollo y el Ministerio de Educación ha anunciado el envío al Congreso de una nueva propuesta de ley al respecto.[4]

La evidencia acerca de la evolución del perfil de matriculados en las carreras de pedagogía acorde a puntajes en pruebas de selección y notas de educación media, no deja dudas acerca del impacto de la Ley SDPD. Previo a 2010, menos de un tercio de la matrícula de primer año de los programas de pedagogía pertenecía al tercio superior de rendimiento en términos de notas de la EM; entre 2011 y 2016 esta proporción se mantiene estable en torno al 30%. En 2017, primer año de aplicación de la ley, esta cifra aumenta 10 puntos porcentuales y en 2022 llega al 50% de los matriculados en primer año, para bajar en 2023 a un 40%. Similar patrón se observa respecto a puntajes en las pruebas de selección: entre 2011 y 2016, cerca de la mitad de los matriculados obtuvo un promedio en las pruebas obligatorias en el percentil 50 o superior. Esta proporción aumenta al 70% entre 2017 y 2020, cayendo en los años siguientes, por ajustes al umbral de ingreso, al 44% en 2023 (Cabezas et. al. 2024).

La ley establece otras tres medidas respecto al sistema de formación constituido por 46 facultades o escuelas universitarias de pedagogía del país: define estándares obligatorios a lograr en los egresados en términos de lo que deben saber y poder hacer como educadores;

[4] El Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas produjo en 2024 un Informe y posición sobre el futuro de las carreras de educación, (CRUCH, 2024) y un grupo de 30 rectores y rectoras planteó en la arena pública la necesidad de redefinir los umbrales de selectividad para el ingreso a éstas definidos por la Ley SDPD, Ver declaración *Más y Mejores Profesoras y Profesores para Chile. Carta Abierta de Rectoras y Rectores de Universidades Chilenas*. (El Mercurio, 25 de Agosto, 2024)

evaluaciones destinadas a diagnosticar el logro de los estándares, a un año de su egreso; y estatuye además que el sistema de acreditación (vigente desde 2007), en sus juicios acerca de las instituciones formadoras y sus carreras, debe considerar tanto el cumplimiento de los estándares como los resultados de las evaluaciones al finalizar los estudios. De este modo, como se aprecia, los instrumentos que plantea la ley SDPD para las instituciones y procesos de la formación inicial se conectan estableciendo un mecanismo: estándares, definen el *qué* de la FID, o los contenidos y propósitos de la formación; la acreditación evalúa las condiciones para ofrecerla; y las pruebas de evaluación reúnen la evidencia del logro de los propósitos de la misma, según la establecen los estándares. Habla de la gravidez de los instrumentos requeridos por la ley de 2016, como de su desafío técnico y político, el que los mismos no fueran promulgados hasta cinco años más tarde, y luego de sucesivos intentos (que cruzan dos períodos gubernamentales), de la institucionalidad involucrada: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación y Comisión Nacional de Acreditación.[5]

Por último, el nuevo marco regulatorio de la FID innova al establecer un proceso de inducción y mentoría, por el que un docente novel es acompañado por un profesor mentor en el inicio de su desempeño profesional: un derecho de todo nuevo profesor, que puede ejercer durante los dos primeros años de su desempeño. (Ley 20.903 Art.18ª).[6]

Acompaña a este derrotero de esfuerzos de la sociedad chilena respecto a su docencia escolar a través de las políticas públicas del período examinado, un alza significativa de las remuneraciones y una mejora basal en las condiciones de trabajo, junto con una crecientemente penetrante definición pública de la docencia buscada, con exigencia de rendición de cuentas a las instituciones formadoras como a los docentes en ejercicio. La noción de una profesión estratégica, como fundamento de un sistema educativo de calidad y equidad, tiene respaldo en la sucesión de las políticas y su *crescendo* como en su impacto. Sin poder examinar tal impacto en el presente artículo, corresponde tener presente sin embargo, como signo de lo referido, que entre el año 2000 y 2023, el total de docentes escolares del país (incluyendo primera infancia), pasó de 147 mil a 263 mil, cifras que comparadas con el total de la matrícula correspondiente en los mismos años, dan una razón de 24,6 estudiantes por docente en 2000, y 13,6 estudiantes por docente en 2023. (MINEDUC, 2001; CEM, 2024)

El cuadro institucional evocado del ingreso y preparación para la docencia, como su ejercicio, profundamente modelado en las últimas décadas por las políticas que se han referido y que tienen en general los signos del crecimiento y la mejora, es necesario relacionarlo con las condiciones socio- culturales en que la relación pedagógica tiene lugar hoy en día, y que tan

[5] Para un descripción de las etapas y características de los prolongados procesos de construcción de los instrumentos estándares de formación y criterios de acreditación, cuya promulgación tiene lugar en 2021 y su entrada en vigencia para las instituciones, en 2024, ver, Cox, Bascopé y Meckes (2025).

[6] Esta relevante innovación que introduce la ley, no ha tenido hasta 2023 impacto: son extraordinariamente magros los números de los docentes noveles que ha recurrido a los apoyos de la inducción, como destaca el Informe del PNUD de seguimiento de la implementación de la Ley SDPD. (PNUD, 2023)

inequívocamente tanto la discusión pública como la misma docencia y las familias, perciben y tematizan como en situación de crisis.

Tendencias socio- culturales y crisis de la relación pedagógica.

La condición basal de la percepción de crisis educacional que vive cada generación es la aceleración del cambio en la sociedad y la experiencia de que lo que tiene que traspasar a sus hijos, como tradición y como preparación del futuro, es incierto y está en cuestión. Esto adquiere características específicas para la docencia en el momento actual, el que desde una perspectiva de época, tiene rasgos, al decir de Bauman (2007), que no se comparan con ningún otro punto de inflexión de la historia humana, donde las tecnologías digitales juegan un papel primordial, pero también ideas y orientaciones sobre la relación intergeneracional y el núcleo mismo de la educación como transmisión y construcción cultural.

La manifestación primera del punto de inflexión en que está la educación, es la relación con las tecnologías digitales y sus efectos literalmente subversivos de la relación enseñante y aprendiz, sea en el ámbito familiar como en el escolar, y que acerca la situación a lo que la antropóloga Margaret Mead hace ya medio siglo caracterizó como cultura prefigurativa (1970), propia de sociedades en la que los mayores aprenden de los jóvenes y de los niños. Y estos a su vez aprenden "mediante la imitación de lo simultáneo y no de los antepasados". (Peña, 2023: 13). Desde esta perspectiva no parece haber una encarnación más concreta y universal de "lo simultáneo" que la web. La competencia entre ésta, con su característica ausencia de límites y clasificaciones, y la cultura escolar y su currículo, docentes y rutinas, con sus clasificaciones, criterios y límites constitutivos de orden, es vivida por el mundo de la educación como crisis abierta.

En segundo término, la digitalización de la experiencia escolar y de socialización en general tiene en el hecho de la web al alcance del celular de cada niño y joven en su bolsillo, un efecto de erosión de la institución escolar y su poder estructurante, como sobre los docentes y su rol formativo, de enormes implicancias. La disponibilidad señalada de la web significa la ausencia de límites respecto a información y acceso a mundos, multiplicando exponencialmente la información accesible y por tanto bases potenciales de conocimiento, al mismo tiempo que borrando de manera que no tiene precedente histórico, todas las barreras que los adultos siempre erigieron, respecto a qué contenidos y experiencias podían tener acceso hijos y alumnos. La socialización virtual que ofrece la web compite así de manera frontal por la atención de niños y jóvenes, tanto con la familia como con la escuela. El contraste entre web y la organización de la escolaridad y su currículo no podría ser más radical. En efecto, el currículum es esencialmente selección y clasificación cultural, no sólo de un qué o contenidos orientados a servir un para qué, o propósito formativo determinado, sino también incluye una secuenciación precisa de su entrega acorde a edades y por tanto presupuestos sobre el desarrollo humano. Límites de distinto tipo por tanto, cada uno de ellos históricamente

establecidos desde los campos de la política pública y de la pedagogía.[7] Esta macro construcción político-cultural en que descansan los guiones fundamentales de la institución escolar y de los profesionales a su cargo, es cotidianamente contradicha en la sostenida relación de niños y jóvenes con las pantallas y el acceso a los contenidos de la web y las dinámicas también sin control de las redes sociales. El mundo de la educación vive esta realidad, a pesar de la miríada de usos constructivos de la web en contexto escolar,[8] en forma, como dicho, de crisis aguda y con creciente y convergente claridad acerca de los efectos negativos, especialmente de los teléfonos celulares, sobre las bases socio- emocionales de construcción de identidad y capacidades de sociabilidad de la nueva generación.[9] Sobre esto, ya conocido y con respuestas desde el campo educacional que internacionalmente están convergiendo en la prohibición de estos dispositivos en la jornada escolar, tanto por instituciones como por sistemas educativos nacionales completos[10], la tecnología ha elevado la apuesta con la "revolución en la revolución" que representa el salto en capacidades de la Inteligencia Artificial generativa, al lanzarse el ChatGPT (a fines de 2022). La expansión y velocidad de transformación del poder de la IA y de sus usos en educación, superan del todo las capacidades presentes de este campo de abarcar sus implicancias y tener respuestas, como lo declara recientemente una autoridad mundial de Unesco: "*La madre de todas las preguntas: ¿seguiremos necesitando profesores y profesoras en la escuela del futuro? O, más probablemente. ¿cómo cambiarán los tutores de inteligencia artificial el trabajo de las y los profesores? Aún nos faltan respuestas a muchas de estas preguntas, mientras descubrimos juntos las implicaciones de esta nueva y poderosa tecnología*". (Giannini, 2024: 102)[11]

Si lo señalado afecta en su núcleo la relación genérica de los adultos con la nueva generación, tanto en la familia como en la institución escolar, un tercer aspecto de crisis de la relación de enseñanza, es que los padres han roto su alianza histórica con los docentes, para aliarse con sus hijos y dejar a estos solos en su tarea de representar el mundo adulto y la tarea de la enseñanza. En términos del influyente psicoanalista y educador italiano Massimo Recalcati, "…*los padres se*

[7] Justamente los procesos que en las condiciones de modernidad liquida que caracterizan los tiempos, Bauman describe en proceso de "derrumbe" : "…*en esa masa [impenetrable de información] se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar la utilidad y autoridades que determinen el valor*". (Bauman, 2007:44)

[8] No es posible abordar aquí la distinción entre dispositivos -por ejemplo, entre el celular de uso por niños y jóvenes y el Tablet y los computadores de uso controlado por docentes y la institución-, y sus marcadas diferencias en términos del signo de su impacto.

[9] Sobre el impacto de los celulares y las redes sociales en la salud mental de los adolescentes, ver el informe 2024 de la Academia de Ciencias de Estados Unidos sobre el tema: National Academies (2024) *Social Media and Adolescent Health*. http://nap.nationalacademies.org/27396

[10] La definición al respecto del Ministerio de Educación, de marzo de 2024, procura mostrar ventajas y desventajas de la integración de los dispositivos celulares en el quehacer escolar, y lejos de prohibirlos toma la posición de un abordaje que podría caracterizarse como de integración consciente y controlada. (Mineduc, 2024)

[11] Importa explicitar que Stefania Giannini al momento de plantear esta incertidumbre enorme, es la directora mundial de educación de la UNESCO.

han aliado con sus hijos y han dejado a los docentes en la soledad más absoluta para que representen lo que queda de la diferencia generacional y de la tarea educativa" (Recalcati, 2017: 34)[12].

Al quiebre señalado del apoyo parental a la función docente se suma como cuarta condición contemporánea de su ejercicio, el que la asimetría fundante de la relación pedagógica se encuentra seriamente erosionada por la proyección del valor de la igualdad en el ámbito político, a los ámbitos de la socialización de la nueva generación, sea en la familia como en la educación formal, como plantea el diagnóstico al respecto tanto de Hannah Arendt, hace décadas, como más cercanamente, análisis contemporáneos referidos al problema de la autoridad en la experiencia escolar chilena (Peña, 2023; Mansuy, 2023; Araujo & Neut, 2024). La igualdad en el plano político de los miembros adultos de una sociedad democrática constituye sin duda el principio fundante del ideal democrático. Para Arendt, sin embargo, éste no debiera proyectarse a la relación intergeneracional: "*esto significa que no sólo los maestros y educadores , sino todos nosotros -en la medida que vivimos en el mismo mundo con nuestros hijos y con los jóvenes- debemos adoptar hacia ellos una actitud bien distinta de la que tenemos unos ante otros. Debemos separar de manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito público, de la vida política, para aplicar solo en ella, un concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado que sean adecuados en tal campo, pero que no tengan una validez general ni deban reivindicar una validez general en el mundo de los adultos*" (Arendt, [1954] 1961:195)[13]

El principio de separación argumentado por Arendt no podría sin embargo encontrarse más extensamente subvertido en la situación contemporánea, en que el ideal democrático ha invadido los dominios tanto de la familia como la educación, con efectos de profunda redefinición de la autoridad de los adultos en ambos ámbitos. El código de interacción de la vida política se ha ido extendiendo a todas las esferas de la sociabilidad desde la familia a la escuela, escribe Peña (2023: 80), y mientras, como apuntado, en la esfera política impera la igualdad entre sus miembros, lo que significa que en la esfera pública nadie tenga la capacidad de guiar a otro, es justamente esta capacidad de limitar la autonomía de 'los nuevos' la que constituye el rol docente en la relación pedagógica escolar, como el rol paterno y materno en el ámbito familiar. Es la dificultad, justamente, de asumir tal rol el que lleva a la ruptura evocada de la alianza tradicional entre padres y docentes.

Por último, un quinto factor se refiere a que la crisis de autoridad en la relación pedagógica tiene en creencias docentes **e** ideas clave del paradigma pedagógico contemporáneo, un

[12] Este abandono, que está en el centro del diagnóstico global de la docencia escolar en la posmodernidad, ha sido directamente evidenciado en el país. Un estudio de hace poco menos de una década que encuestó a los directores de 300 liceos municipales de la Región Metropolitana y de las Regiones de Bío Bio y Los Lagos, sobre el conflicto en sus propias instituciones, reveló que para éstos la causa principal de conflicto es la falta de participación y apoyo de los padres (51%), seguido de manera bastante distante por el consumo de drogas por parte de los estudiantes (36.2%). (Villalobos et. al. 2018)

[13] Mi traducción.

refuerzo paradojal.[14] En términos necesariamente simplificadores, tal refuerzo proviene del privilegio contemporáneo al aprendizaje y la actividad de alumnas y alumnos o el énfasis en 'competencias -habilidades', en desmedro de 'conocimientos-contenidos', y el correlato de éstos en importancia y centralidad de la enseñanza y el rol docente. (Bauman, 2005; Biesta, 2012). Gert Biesta argumenta sobre esto en términos de que la hegemonía en el campo educacional contemporáneo de la visión centrada en el aprendizaje, tiene el problema fundamental de generar un lenguaje acerca de la educación en términos de proceso, pero no un lenguaje sobre la misma en términos de contenidos y propósito. Junto con esto, su interpretación destaca que mientras el aprendizaje es un proceso individual -algo que en último término puede hacerse solo-, la educación es relacional, donde siempre está la idea de alguien educando a otro. Biesta es explícito en señalar que el discurso centrado en el aprendizaje de agencias multilaterales de alta influencia en lo que se entiende como campo global de políticas educacionales - como OECD y su prueba PISA, o definiciones de competencia en documentos de la Comisión Europea-, han generado un lenguaje "*que hace más difícil plantear interrogantes sobre el rol específico y responsabilidad del docente en la relación educativa*" (Biesta, 2012:12). Se trata de una relación con el conocimiento respecto de la cual enseñantes y aprendices estarían involucrados de manera simétrica, tal cual lo declara un documento reciente y de alcance mundial de UNESCO: ".. *los docentes y los alumnos deben formar una comunidad de investigadores y constructores del saber que se nutra de los bienes comunes de la humanidad y contribuya a ellos. Esto implica reflexionar sobre lo que existe y lo que se puede construir y reconocer que todos, docentes y alumnos por igual, tienen derecho a considerarse capaces de generar conocimiento con los otros*". (UNESCO, 2021: 53)

No parece quedar rastro alguno aquí de la especificidad de la autoridad y la responsabilidad docente por 'enseñar el mundo' a los nuevos, diría Arendt, fundante sin embargo de la relación pedagógica en contexto escolar. Ni tampoco de que el currículo porta conocimientos que de un modo fundamental no son ni pueden ser generados por la interacción en la sala de clases.

Bosquejo para una nueva agenda.

Los rasgos de crisis socio- cultural profunda que afectan al quehacer docente no deben hacer perder de vista que como quiera se interprete el diagnóstico de Bauman de que "nunca antes estuvimos en una situación semejante", seguirá por cierto habiendo una nueva generación de

[14] También en normativas que empoderan a los estudiantes frente a la institución y los docentes de modo que conflictúan el orden de manera consistente. El siguiente extracto, fundado en reacciones a la normativa sobre convivencia de la ley [ ] de Inclusión (2016), retrata en forma elocuente el núcleo de lo que se está procesando, o cómo la presión de cambio es vivida y significada, en la más central de las dimensiones del día a día de los educadores y de los contextos que conducen. "*No podemos expulsar del aula, imponer horarios o [hacer] respetar el espacio". "Existe esta idea entre los estudiantes sobre los 'derechos de inclusión', que interpretan como" no podrán hacernos nada". "Para algunos profesores es difícil... Los estudiantes amenazan con denuncias por cualquier cosa"* (Rojas, et. al. 2016, p. 79)

nacidos cada año (en Chile menos que en toda Latinoamérica), y la institución escolar seguirá acogiéndolos y nutriéndolos como 'educiendo' de ellos, por 15 años de sus vidas, para intentar socializarlos, calificarlos y contribuir a formarlos como sujetos. Pero en condiciones que tienen los signos de incertidumbre y crisis sin precedentes anotados.

Las políticas docentes de que se dio cuenta en la primera sección tuvieron un derrotero marcado por un *crescendo* nítido en los recursos asignados y la coherencia e impacto de los mecanismos de selección y formación de los nuevos docentes, como de evaluación de la docencia en ejercicio. Esto fue efecto de que el sistema político logró en su momento concordar acciones sostenidas y estableció unas condiciones para el reclutamiento y ejercicio de la docencia escolar, que se condijeron con la definición de esta profesión como estratégica.[15]

Sin embargo, es evidente la brecha entre estas políticas destinadas a construir condiciones materiales e instalar estándares y mecanismos de rendición de cuentas de una profesión, y la naturaleza social, cultural y de época, de los nuevos problemas que arrecian en educación. Simplificando, puede decirse que las políticas hasta ahora respondieron a una agenda de reforma institucional de los mecanismos de selección, formación y certificación del funcionamiento de la profesión docente frente a requerimientos de la sociedad por calidad y equidad en educación. La velocidad y envergadura de los cambios tecnológicos, sociales y culturales globales que afectan al núcleo tanto relacional como de transmisión cultural de la educación en la actualidad, plantean una nueva agenda, que está en ciernes y que desafía de manera profunda a las capacidades de respuesta de la política. La nueva naturaleza de los desafíos a ésta creo que puede evocarse en términos de dos ejes, uno relacional y otro apuntado al conocimiento.

En la dimensión relacional, los análisis de la crisis de autoridad en la relación pedagógica apuntan a la necesidad urgente de arribar a unas nuevas definiciones de ésta en el contexto escolar. Que no pueden consistir en variantes de una reposición del pasado o la vuelta a la escuela autoritaria, pero tampoco la mantención del presente de simetría en la relación docente-estudiantes y trabajo individual ingente y permanente de los docentes por conseguir las condiciones de orden mínimas que permitan la enseñanza, y establezcan la alteridad sin la cual la formación no puede tener lugar. Aquí parece crucial desvincular la asimetría esencial de la relación pedagógica, del autoritarismo, y reconocer que la nueva relación de autoridad a establecer equivale a un nuevo trato que involucra a los educadores y su campo de actuación en primerísimo lugar, pero también a los padres y la recuperación por la institución escolar de su apoyo. Lo que de inmediato hace ver que, en esta crucial dimensión de la nueva agenda, el requerimiento a la política y su poder de articular y definir el interés general y plasmarlo normativamente, es mayor. Porque el nuevo trato requerido debe ser un desafío socio-institucional y no individual de cada docente, que es lo que caracteriza la situación actual

[15] Es así como entre todas las profesiones, la ley de acreditación de carreras de 2007, sólo hizo obligatoria la acreditación de medicina y pedagogía.

(Araujo et. al. 2024),[16] y cuyo norte se debiera alejar tanto de la escuela del maestro-amo omnipotente como de la desaparición de la alteridad representada por el adulto a cargo y responsable del crecimiento de sus alumnos.

En la dimensión del conocimiento o de los saberes que la escuela tiene la obligación de comunicar en forma efectiva, la nueva agenda pasa por identificar qué sería lo necesario para no dejar a la docencia escolar abandonada a sus propias fuerzas frente al tsunami que representa la irrupción de la IA. La universidad y sus pilares de conocimiento disciplinario, tanto sus humanidades, como las ciencias sociales y su cara STEM, tiene un rol insustituible aquí, de apoyo consistente y de nuevo tipo a la formación inicial y continua de docentes, de manera que éstos adquieran y puedan renovar las capacidades y conocimiento requeridos para comprender y manejarse constructivamente ante el cambio radical en curso en el acceso y gestión del conocimiento.

Pero la universidad está llamada especialmente a concebir su tarea respecto de la formación de los educadores escolares en nuevos términos. Que posibiliten concebir que el propósito humanista de la educación, concebida en su esencia como dotadora de capacidades y de sentidos fundamentales para el crecimiento personal y de la vida juntos, no tiene posibilidades de realizarse sino a través del vínculo de una docente, un docente, con sus alumnos, a los que en la coherencia de su palabra con su actuar, el 'maestro del testimonio' (Recalcati, 2017), declara 'arendianamente': este es el mundo para el que te preparamos y somos responsables de él. En esta preparación que es tarea esencial de la educación ofrecer, las humanidades y las ciencias sociales, desafiadas como nunca en su esencia crítica y de construcción de significados, debieran considerar con especial y nueva atención el apoyo a una docencia escolar que sea capaz de diseñar y ofrecer oportunidades consistentes a lo largo de la experiencia escolar de sus alumnos, de conocer y crecer en la comprensión del mundo y de sí mismos como sujetos. Profesionales por tanto de una educación que sea sinónimo de humanización de la vida (Recalcati, 2017), capaces de enseñar con su palabra y testimonio, sobre *"[la] culpa, el deseo de saber, la pérdida, el amor propio, la muerte, la metáfora, la justicia, la pureza, la intencionalidad, la cobardía, la esperanza, la capacidad de juzgar, la ideología, el humor, la obligación, la desesperación, la confianza, la malicia, el ritual, la locura, el perdón, la sublimación, la compasión, la euforia, la obsesión, el discurso y la sentimentalidad*". (Geertz, 1980, en Neiman, 2024:114).

Qué tipo de políticas es el que puede contribuir a un desiderátum como el evocado, es tal vez la interrogante que define el nuevo estatus de la cuestión docente en la actualidad.

[16] "Individualizar el problema y psicologizarlo solo puede aportar a profundizar las dificultades, más que a resolverlas. La razón es que hacerlo implica agudizar la sobre- responsabilización docente y atomizar las potenciales respuestas; situación que debilitaría aún más los ya fragilizados soportes colectivos necesarios para su ejercicio" (Araujo y Neut, 2024: 08)

Referencias.

Araujo, K., Neut, P. (2024) De "la letra con sangre entra" al "desalineamiento de la autoridad": Balance sociohistórico de la autoridad escolar en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoarmericana*. Octubre 2024, Vol. 61, N° 3, pp. 1-11. DOI: 10.7764/PEL.61.3.2024.2

Arendt, H. [1954] (1961) The crisis in Education. In, *Between Past and Future*. New York: Penguin Books.

Bauman, Z. (2005) Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27:303–317, DOI: 10.1080/10714410500338873

Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad liquida*. Madrid: Gedisa Editores.

Biesta, G. (2012), The future of teacher education: evidence, competence or wisdom. Research on Steiner Education. Vol.3, N° 1. www.rosejourn.com.

Bonifaz, R. (2011) Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En: J. Manzi, R. Gonzalez, Y. Sun (Editores), *La evaluación docente en Chile*. Santiago: MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cabezas, V., Escalona, G. y Maldonado, I. (2024). Procesos de admisión a las carreras de pedagogía en Chile: desafíos en equidad, matrícula y selectividad. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación IV*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Cox, C., Bascopé, M., Meckes, L. (2025), Un cuarto de siglo de políticas de formación inicial docente: contenidos y evolución. En: C. Cox & L. Meckes (editores) *Formación de Profesores en Chile: Políticas, Prácticas y Desafíos*. Santiago: Ediciones UDP.

Danielson, Ch. (1996) *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*. Alexandria-Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social, vol.16 pp. 39-66*. Madrid: Universidad Complutense

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Freeman, R. (2006). Learning in Public Policy. In M. Moran, M. Rein, & R. E. Goodin (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (Vol. 3, pp. 367–388). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199548453.003.0017

Gianini, S. (2024) "Es necesario un nuevo contrato social para la educación". En: E. Roblero, H. Rojas (editoras) *Educar, ¿para qué? mensajes para una educación con futuro*. Santiago: Mensaje.

Mansuy, D. (2023). *Enseñar entre iguales. La educación en tiempos democráticos*. Santiago: Instituto de Estudios de la Sociedad.

Mead, M. (1970) *Culture and Commitment. A study of the Generation Gap*. New York: Doubleday.

Ministerio de Educación (2001) *Estadísticas 2001*. Santiago

Ministerio de Educación (2004) *Marco de la Buena Enseñanza*. Santiago. Mineduc.

Ministerio de Educación (2006) Consejo Asesor Presidencial de Educación. Informe Final. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación - Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). *Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa. *Marco de actuación y visión institucional.* https://convivenciaparaciudadania.mineduc. cl/wp-content/uploads/ 2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia- educativa-MINEDUC-2024.pdf

National Academies (2024) Social Media and Adolescent Health. http://nap.nationalacademies.org/27396

Neiman, S. (2024) *Izquierda no es Woke*. Santiago: Penguin Random House.

ONU (2022) *Cumbre de las Naciones Unidas sobre la transformación de la educación. Vía de acción temática 3: Docentes, enseñanza y profesión docente.* Disponible en: https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/TES_AT3%20Discussion%20Paper_Final%20draft%20for%20the%20knowledge%20hub_ES%20docx.F.pdf

Centro de Estudios Mineduc (CEM) (2024). *Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2023*. Santiago.

OCDE (2004) *Revisión de Políticas nacionales de Educación. Chile*. Paris: OECD

OECD. 2005. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* Disponible en: https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf

OECD. (2013) *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching,* OECD Publishing.

OECD (2018). Effective teacher policies. Insights from PISA. PISA OECD Publishing.

Peña, C. (2023) *Hijos sin padre. Ensayo sobre el espíritu de una generación*. Santiago: Penguin Random House.

Tatto, M.T., Menter, I. ((Eds) (2019), *Knowledge, policy and practice in teacher education. A cross-national study*. London: Bloomsbury.

Recalcati, M. (2017) *La hora de Clase. Por una erótica de la enseñanza*. Madrid: Anagrama.

Rojas, M.T., Salas, N., Falabella, A., Guerrero, P. (2017) Diversidad e inclusión: cómo liderar los desafíos de país. Informe de Investigación, no publicado. CEDLE: U. Alberto Hurtado, U. Diego Portales.

UNESCO (2021) *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Paris: International Comission on the Futures of Education

Villalobos, C., (2016) Conflictos socioeducativos y liderazgo escolar. Análisis y caracterización de conflictos socioeducativos y estrategias de gestión directiva en liceos municipales de Chile. Informe al Ministerio de Educación. Informe de Investigación. No publicado. Santiago: CEDLE/Universidad Diego Portales.