

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

Año XXIV - Santiago de Chile - Marzo de 2026

69

ISSN 0748-4212

DIÁLOGOS QUE HUMANIZAN

Juan Casassus Gutiérrez,
Premio Nacional de
Ciencias de la Educación
2026

LAS DOS ALMAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: DE LA PROMESA FORMATIVA AL DISPOSITIVO DE SANCIÓN

Alberto Galaz Ruiz
Javier Campos Martínez

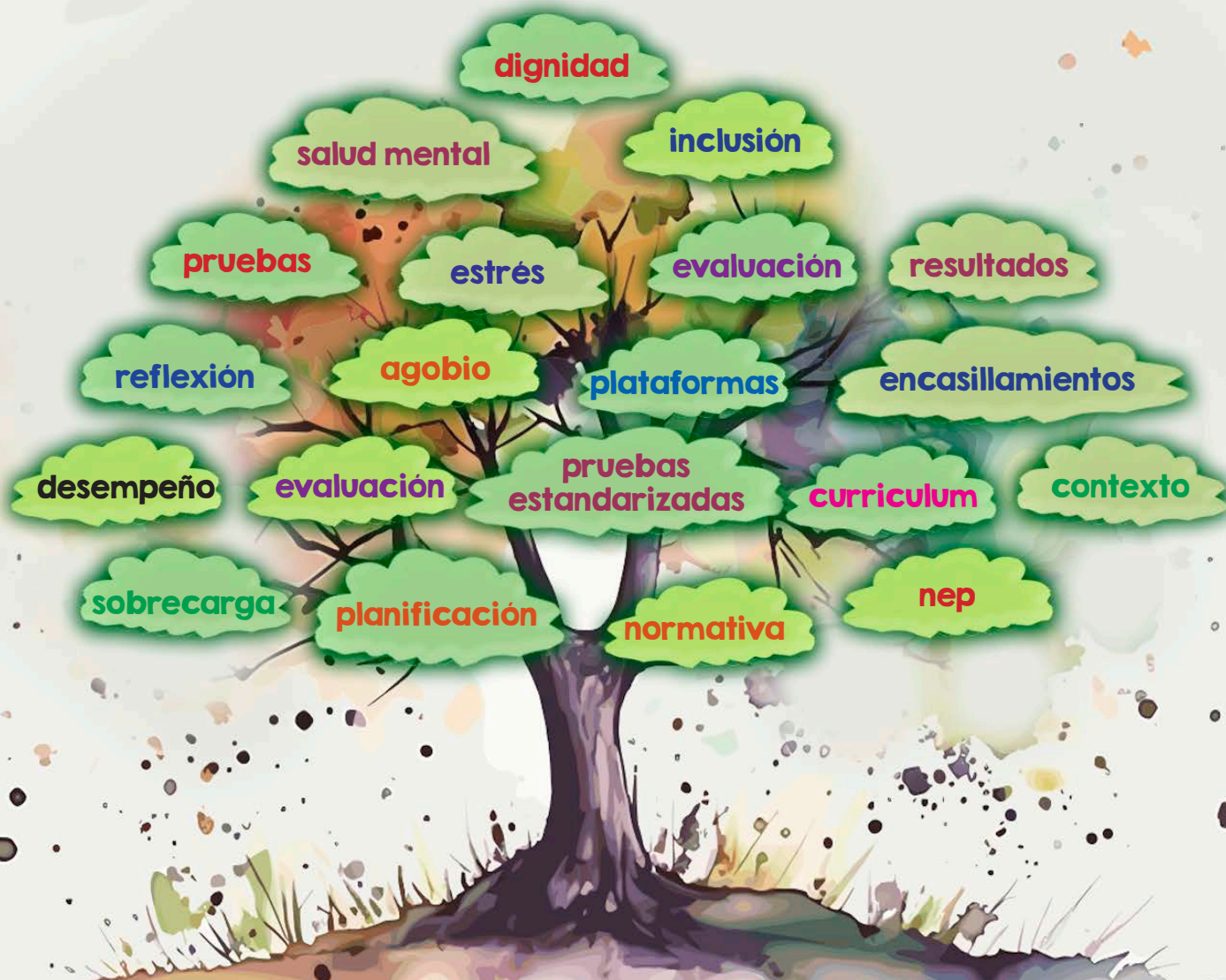
UN NUEVO PARADIGMA DE EVALUACIÓN: PROPUESTA DESDE LO GLOBAL A LO LOCAL

Alejandra Falabella
M^º. Beatriz Fernández
M^º. Teresa Florez

DEVOLVER LAS ESCUELAS RURALES AL TERRITORIO: UNA TAREA PENDIENTE DE LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

Carmen Gloria Núñez Muñoz

Educar desde lo humano: reflexiones para la educación pública



Archivo histórico Revista Docencia



Artículos de académicos e investigadores destacados

Reflexión pedagógica

Experiencias educativas, transformadoras, humanizadoras y liberadoras

Información gremial

<https://www.colegiodeprofesores.cl/2025/07/18/archivos-revista-docencia/>

Contacto Revista Docencia

Raquel González

Email: rgonzalez@colegiodeprofesores.cl Fono: 224704200

Moneda 2394, segundo piso, Santiago de Chile



EDITORIAL	4
DIÁLOGOS QUE HUMANIZAN	
ENTREVISTA A: Juan Casassus Gutiérrez	7
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	
LAS DOS ALMAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: de la promesa formativa al dispositivo de sanción	15
DEVOLVER LAS ESCUELAS RURALES AL TERRITORIO: Una tarea pendiente de la Nueva Educación Pública	23
ACTUALIZACIÓN DE SABERES	
UN NUEVO PARADIGMA DE EVALUACIÓN: Propuesta desde lo global.....	29
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS, HUMANIZADORAS Y LIBERADORAS	
ESCUELA Y TERRITORIO: Aprender desde la ruralidad	40
LOS VOTOS QUE NOS SOSTIENEN: Macarena Palta y la poesía que brota desde la escuela rural	42
GABRIELA DE LOS ANDES	45
BREVES DE EDUCACIÓN	34
DEUDA HISTÓRICA DOCENTE: reconocimiento, memoria y justicia social en una lucha sostenida por décadas	50



**COLEGIO DE
PROFESORAS Y
PROFESORES
DE CHILE**

Director:
Mario Aguilar Arévalo

Subdirectora:
Graciela Álvarez Rojas

Consejo Editor:
Patricia Muñoz García
Guido Reyes Barra

Directora Ejecutiva:
Raquel González Espinosa
Contacto:
docencia@colegiodeprofesores.cl

Correctora de textos:
María Fernanda Solano Pineda

Diseño y Diagramación:
Patricio Tapia Ahumada

Ilustraciones: Banco de datos
<https://www.freepik.es/>

Fotografías: Gentileza de Escuela Rural "El Límite" Futaleufú
Escuela Las Dunas Pangué

Las imágenes que ilustran los artículos son solo referenciales. Los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Impresión: www.tallerarte.cl
Edición Digital

Editorial

Educar desde lo humano: reflexiones para la educación pública

La educación es un campo de disputa política, pedagógica y cultural. No existe neutralidad posible cuando se define qué se enseña, cómo se evalúa, qué saberes se legitiman y bajo qué condiciones laborales se ejerce la docencia. Desde esta convicción, el nuevo ejemplar de Revista Docencia reafirma su rol histórico como espacio de pensamiento crítico del profesorado organizado, articulando reflexión académica rigurosa con compromiso gremial y defensa irrestricta de la educación pública.

Los artículos que conforman esta edición interpellan directamente las bases del modelo educativo instalado en Chile durante las últimas décadas, particularmente en lo referido a los sistemas de evaluación, gestión escolar y progresiva desconexión entre escuela y territorio. Lejos de constituir un debate meramente técnico, estas discusiones revelan una matriz ideológica que ha subordinado el sentido formativo de la educación a lógicas de control, estandarización y competencia, tensionando profundamente el ejercicio profesional docente y debilitando su autonomía pedagógica.

En el apartado Reflexiones pedagógicas, el artículo *Las dos almas de la evaluación docente en Chile: de la promesa formativa al dispositivo de*



sanción, de Alberto Galaz y Javier Campos, aporta una lectura analítica sólida y documentada sobre la deriva punitiva de la Evaluación Docente. Este trabajo dialoga directamente con una crítica histórica que el Colegio de Profesoras y Profesores ha sostenido de manera persistente: cuando la evaluación se despoja de su carácter formativo, se transforma en una herramienta de disciplinamiento laboral y pedagógico. A su vez, Devolver las escuelas al territorio, de Carmen Gloria Núñez, cuestiona el modelo escolar desanclado de lo comunitario y propone una rearticulación entre educación, territorio y democracia local como condición para una pedagogía con sentido social.

El apartado Actualización de saberes profundiza esta discusión desde una perspectiva comparada y situada. En *Un nuevo paradigma de evaluación: propuesta desde lo global a lo local*, Alejandra

Falabella, María Beatriz Fernández y María Teresa Flórez entregan un marco conceptual robusto que desafía la hegemonía de los sistemas de rendición de cuentas, proponiendo enfoques evaluativos basados en la confianza profesional, la justicia educativa y el reconocimiento de la diversidad de contextos escolares. Este aporte fortalece el debate público y gremial en torno a la urgente transformación de las políticas evaluativas que afectan estructuralmente al profesorado.

Este número inaugura además el apartado “Diálogos que humanizan”, con una entrevista a Juan Casassus, recientemente distinguido con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2025. Desde el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile valoramos y saludamos institucionalmente este reconocimiento, que no solo distingue una trayectoria académica de excelencia, sino que legitima un pensamiento pedagógico crítico que ha cuestionado de manera consistente la mercantilización de la educación, la estandarización de los aprendizajes y la deshumanización de la escuela. El otorgamiento de este premio reafirma la vigencia de una perspectiva que sitúa en el centro las relaciones humanas, las emociones, la ética del cuidado y el sentido social del acto educativo, principios que este gremio ha defendido históricamente.

Las Experiencias educativas transformadoras que se presentan en este número ofrecen un contrapunto indispensable a las políticas centralizadas y estandarizadas. La experiencia del profesor Guillermo Rojas Allende en la Escuela Palmería, junto al trabajo pedagógico y poético de la profesora Macarena Palta en la ruralidad de Andacollo dan cuenta de prácticas con un gran arraigo territorial, que resisten el abandono histórico del mundo rural y reafirman el valor del trabajo docente como práctica cultural, política y comunitaria. A ellos se suma el artículo Gabriela de los Andes, de Francisco Rodríguez Arancibia, profesor de la ciudad de Los Andes como ejercicio de memoria cultural y

pedagógica que articula literatura, identidad territorial y formación ciudadana.

Finalmente, en Breves de educación, abordamos la deuda histórica docente como una de las expresiones más persistentes de la injusticia estructural ejercida por el Estado hacia el profesorado chileno. No se trata únicamente de una demanda económica, sino de una exigencia de reconocimiento político, reparación moral y memoria colectiva para generaciones de docentes que sostuvieron la educación pública en contextos de precarización y vulneración sistemática de derechos. Esta lucha, impulsada de manera sostenida por la organización gremial, forma parte constitutiva de nuestra identidad y de nuestro horizonte de justicia social.

Como Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, reafirmamos nuestro posicionamiento político en defensa de una educación pública democrática, con justicia social y con pleno respeto a la autonomía profesional docente, y sostenemos que el pensamiento pedagógico crítico —como el que hoy se reconoce con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación— es inseparable de la lucha gremial por dignidad profesional y transformación estructural y humana del sistema educativo.

Finalmente relevar una reflexión de Juan Casassus que atraviesa su entrevista y que interpela directamente el tiempo histórico que habitamos: *“Estamos viviendo una época de pérdida de sensibilidad. Nos estamos endureciendo, poniéndonos corazas en nuestras relaciones con los otros y con el mundo. Sin embargo, bajo esa coraza hay un ser sensible”*. Esta afirmación nos recuerda que la tarea educativa no puede reducirse a indicadores, dispositivos de control ni lógicas tecnocráticas. Como Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, estamos más convencidos que nunca de: *que defender la educación pública es también defender la sensibilidad, la unidad y la dignidad humana frente a un modelo que tiende a deshumanizar la vida escolar*.

Mario Aguilar Arévalo

Presidente Nacional

Colegio de Profesoras y Profesores de Chile

Diálogos que Humanizan



Entrevista a: **Juan Casassus Gutiérrez**

Filósofo, sociólogo y Doctor en Sociología
Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2025



Por Raquel González Espinosa,
Directora Ejecutiva Revista Docencia

En un escenario marcado por profundas crisis sociales, educativas y ambientales, donde las comunidades escolares enfrentan aumento de violencia, tensiones políticas y demandas de transformación, la voz de Juan Casassus se vuelve especialmente pertinente. Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2025, Casassus ha dedicado su vida a estudiar el vínculo entre emoción, aprendizaje y humanización, planteando que sin atender a lo que sentimos, la educación pierde su sentido más profundo.

Su obra *“Siento, luego existo”* se ha transformado en una referencia obligada para quienes buscan repensar la escuela como un espacio de cuidado y desarrollo integral, y no un lugar centrado solo en resultados estandarizados.

En este diálogo con Revista Docencia, Casassus comparte su visión sobre cómo recuperar la humanidad en la educación, cómo enfrentar la violencia escolar desde un enfoque emocional y de comunidad, y cómo avanzar hacia políticas públicas que promue-

van una educación verdaderamente transformadora.

1. Este premio llega en un momento de grandes tensiones político- sociales y transformaciones tecnológicas. ¿Qué lectura hace de que hoy se reconozca su trabajo en torno a las emociones como elemento central del aprendizaje?

En los debates actuales se habla mucho de lograr una educación de calidad. Pero no está claro qué quiere decir *“una educación de calidad”* en particular en los actuales momentos de cambios muy rápidos y radicales en la sociedad. Para mí la definición

de calidad es la conexión de la oferta educativa con las necesidades que emergen con lo que ocurre en su contexto, esto es, con la sociedad. El filósofo Baruch Espinoza, decía

que lo más práctico, es comprender lo que pasa. Para mí esta idea de comprender lo que está ocurriendo con el cambio, es algo crucial. Estamos en lo que ha sido llamado la cuarta revolución industrial, caracterizada por la velocidad de procesamiento de grandes

La máquina está reemplazando a los humanos, en todo sentido, salvo en uno: las máquinas no tienen emociones.

volúmenes de información. Se trata de un movimiento constante y cada vez más rápido impulsado por la emergencia de las tecnologías de información y la IA. Esto implica que la institución educativa debe adaptarse a este cambio, pero para no hacerlo a la deriva, también debe enraizarse en un lugar más profundo que la sola discusión de problemas nuevos. Debe tener un punto de pivote, que pueda servir como una quilla en este navío que es el sistema educativo en la tormenta en que nos encontramos. Esa quilla, es el ser humano, con sus pensamientos, sus emociones y su cuerpo. Y como somos un sistema cuyas partes se solapan e interactúan, se trata del ser humano, no solo como pensamiento - como ha sido hasta ahora en la educación - sino de manera integrada, como un organismo complejo e integrado. Esto es para mí una educación integral. Mi trabajo desde hace años ha estado centrado en eso, y particularmente en la parte más olvidada que son las emociones. Mi entender es que el jurado del Premio, ha comprendido y valorado esto.

Esto implica que la institución educativa debe adaptarse a este cambio, pero para no hacerlo a la deriva, también debe enraizarse en un lugar más profundo que la sola discusión de problemas nuevos. Debe tener un punto de pivote, que pueda servir como una quilla en este navío que es el sistema educativo en la tormenta en que nos encontramos. Esa quilla, es el ser humano, con sus pensamientos, sus emociones y su cuerpo.

2. Usted ha dicho que la emoción ocurre en el cuerpo y que este reconocimiento es “una forma de valorar lo humano”. ¿Qué nos dice esto sobre el lugar que debe ocupar la sensibilidad y la humanidad en el debate educativo actual?

El soporte del humano es el cuerpo. Tal como se fundamenta en el libro “Siento, luego existo”, que Ud. menciona arriba, la primera bacteria celular, gracias a su sensibilidad, ella pudo existir y sobrevivir. Lo hacía nutriéndose de lo que le hacía bien, y alejándose de lo que la dañaba. Es gracias a esta sensibilidad que existe la vida hoy, y por supuesto ello nos incluye. Todo lo que nos ocurre, nos ocurre en el cuerpo, porque la sensibilidad es corporal. Pero estamos viviendo una época de pérdida de sensibilidad. Nos estamos endureciendo, poniéndonos corazas en nuestras relaciones con los otros y con el mundo. Sin embargo, bajo esa coraza hay un ser sensible. Esto es

algo que las distintas corrientes de bioenergética han fundamentado. La sensibilidad es una esencia de la vida de lo humano, y necesitamos sentir. Es a través de los sentidos del cuerpo que sentimos el mundo que nos llega. Sentimos el mundo natural, social y personal. Yo pienso que hay una gran tensión, entre ser un ser esencialmente sensible y la coraza que nos hemos puesto y que creemos es protectora, pero que en realidad nos evita el sentir. Por eso vemos que muchas y muchos adolescentes se auto dañan para poder sentir. Esta ausencia de sentir, (que por supuesto también tiene múltiples orígenes contemporáneos,) es algo muy delicado, pues contribuye a que la vida de la adolescencia sea hoy una vida angustiada, en soledad, con tendencia a la depresión, estrés, indiferencia, etc. La autoconciencia de la sensibilidad, es la manera de entrar en contacto con lo más básico del humano. Comprender los contenidos de la autoconciencia de la sensibilidad personal es el primer paso para conocerse, y esto es lo básico para establecer los pilares donde se edifi-

cará la persona que él o ella será más adelante. ¿No le parece que este debería ser un objetivo principal del debate educativo actual?

3. Usted ha hablado de un proceso de “deshumanización” que afecta a nuestras sociedades. ¿Qué significa para usted recuperar la humanidad en la educación?

Responder bien a esta pregunta requiere escribir un libro. Tiene muchas dimensiones y muchos niveles de profundización. Pero para no evitarla, desde mi punto de vista, la pregunta tiene dos partes: la primera, se centra en el concepto de “deshumanización” y la segunda con recuperar la humanidad en educación.

Empezaré por la segunda. Las finalidades de la educación tal y como están establecidas en la ley general de educación del 2009, son fundamentalmen-

te humanistas. El artículo 2 de la ley es explícito en que la educación debe centrar orientación en “alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas”. Esta definición es humanista e integral. Sin embargo esta definición ha sido dejada de lado en la orientación de las políticas educativas de las últimas décadas, que han estado centradas en otros temas como han sido, por ejemplo, una mirada tecnocrática de la política educativa, la gestión, medición, estandarizaciones, administración, financiamiento, etc., todos asuntos del entorno de la educación, pero no de la educación misma. Entonces recuperar la humanidad en la educación significa, al menos, reconocer y aplicarse en lograr las finalidades establecidas en la ley.

En relación con la deshumanización, a mi entender, ésta ocurre en al menos tres vertientes. Para clasificarlas de alguna manera, podemos decir que una es valórica, la otra filosófica y la otra cultural. La primera ya está enunciada y es la pérdida de sensibilidad. Pérdida de sensibilidad hacia sí y hacia los otros. Nos acozamos y nos estamos volviendo indiferentes. Al respecto mi sugerencia sería aprender de memoria y cantar cotidianamente como un mantra la gran canción de León Gieco que nos dice “solo le pido a Dios que la guerra no me sea indiferente,... que el dolor no me sea indiferente” ... porque si nos toma la indiferencia, transformamos a los otros en objetos desechables. El genocidio en Gaza lo atestigua. El individualismo actual conduce a la indiferencia.

La otra vertiente es más conceptual y se centra en un debate filosófico contemporáneo, y tiene que ver con cómo comprendemos lo humano. Para ponerlo en síntesis, se trata de una crítica a la idea renacentista de lo humano, que era principalmente que el ser humano, era un hombre europeo. Esta concepción se fundamentó en distinguir al ser humano como un ser radicalmente diferente de los animales. Tal definición fue fuente de discriminación, hacia las mujeres, hacia las otras etnias, hacia todo lo que no fuera el humano europeo. La crítica a esta postura, que viene principalmente del posthumanismo, disuelve los límites establecidos en esa definición y aho-

ra estamos en un momento, de no distinción entre hombres y mujeres, entre humanos y animales, que todas las etnias son humanas, buscamos además la integración con la naturaleza, etc. Ello también tiene efectos como la eliminación de jerarquías como sería la relación docentes/alumnos, y otras. En este sentido deshumanización, implica que el concepto de lo humano se está disolviendo, dejándonos sin un concepto claro de sus límites que lo puedan caracterizar.

La tercera vertiente es cultural y es más radical. Es la relación entre lo humano y la máquina. Lo incorporamos en lo que arriba llamábamos la cuarta revolución industrial. Estamos deshumanizándonos

Esto es para mí una educación integral. Mi trabajo desde hace años ha estado centrado en eso, y particularmente en la parte más olvidada que son las emociones.

no solo al incorporarnos máquinas dentro de nuestros cuerpos sino más específicamente al transferir nuestras facultades humanas a la máquina. Lo hacemos considerando que ello nos “facilita” la

vida. Son muchos los ejemplos de esta transferencia. Hace tiempo que nos olvidamos cómo se multiplica, divide o suma, pues la calculadora lo resuelve sin errores y más rápido. Los alumnos están dejando de estudiar y consecuentemente de aprender, pues para una prueba de conocimiento se ha puesto de moda consultar la respuesta en Chat GPT susurrada al oído, o si se trata de escribir un ensayo, Chat GPT lo hace por ti, en la forma que le pidas. Más grave aún, a través de los smartphones, usamos las informaciones que nos da internet, pero sus algoritmos nos alimentan y retroalimentan de informaciones cuya verdad no está garantizada, pasamos a depender de la que nos da la máquina. Paralelamente, las redes sociales acortan nuestra capacidad de mantener la atención, mientras nos alimentan de publicidades muy bien diseñadas, y nos entregan una visión falsificada del mundo. Empezamos a vivir en el metaverso, nos aislamos de los otros y del mundo, alimentando permanentemente a la máquina que en distintos grados ya controla nuestras vidas. Nos hemos desposeído voluntariamente de nuestras facultades. La máquina está reemplazando a los humanos, en todo sentido, salvo en uno: las máquinas no tienen emociones. Solo las puede imitar, y al no tener emociones, no tienen ética. Entramos en un mundo sin ética, donde todo vale lo mismo. Es por esto, que la última fron-



tera de lo humano que debemos defender es esta: la ética, y la ética es ahora el territorio de la educación.

4. ¿Cómo se podría repensar el currículo, la evaluación y la convivencia escolar para que la escuela sea un espacio donde se valore integralmente a las personas?

Yo no soy especialista curricular y esta es una actividad compleja. Pero si uno mira el currículo, este parece estar bien, y han habido muchos especialistas detrás de ello. Lo que yo creo que hay que repensar es la pedagogía relacionada con el currículo. Es a través de otra pedagogía que el currículo puede difuminarse, como es, por dar un ejemplo, en la pedagogía por proyectos. Es algo que requiere mucha reflexión, teniendo en cuenta que siempre hay que mantener flexibilidad en su entrega.

Algo más conozco de evaluación, y mi postura es conocida. Soy apologetico de la evaluación, pero debemos estar conscientes de que hay distintos tipos de evaluaciones, distintas cosas que evaluar y también, quién debe hacerlo. Por ejemplo las pruebas estandarizadas para medir no nos han servido pues

a pesar de su utilización durante años, no se han mejorado los rendimientos disciplinarios y mantienen la estratificación social. Para evaluar los aprendizajes, son los docentes los que deben evaluar pues son ellos los que están más cerca de los alumnos y conocen de sus progresos. Lamentablemente esto suena a aumentar la ya compleja labor docente, pero apoyarlos en esta materia es crucial, pues no se puede seguir tratando a las y los alumnos de manera estandarizada, debe ser personalizada pues somos todos diferentes. En la política actual de la Agencia de Calidad existe un giro hacia

la evaluación formativa, y se ha incorporado el tema socio emocional. Esto es algo positivo, aunque a mi entender requiere revisión teórica. Por último, el Estado más que ocuparse en medir censalmente rendimientos disciplinarios, podría ocuparse

de evaluar dimensiones tales como la efectividad de programas particulares, y así ver que vale la pena mantener, terminar o mejorar. Es así como se puede progresar.

Es importante notar lo que Ud. dice “que la escuela sea un espacio donde se valore integralmente a las personas”. Ya comentamos el tema de la inte-

Pero estamos viviendo una época de pérdida de sensibilidad. Nos estamos endureciendo, poniéndonos corazas en nuestras relaciones con los otros y con el mundo. Sin embargo, bajo esa coraza hay un ser sensible.

gralidad. Pero quiero referirme al concepto valorar y el valor, notemos que no es solo un tema conceptual y cognitivo, sino que es algo experiencial, que esta encarnado – vivo- y principalmente se refiere a la forma en que uno se relaciona. La relación es una manera de actuar, y toda acción está impulsada – no determinada - por la emoción. Por ello para comprender la conducta, hay que avanzar en la comprensión del mundo emocional. Es a esto lo que me he dedicado estos últimos 25 años.

Una de las enseñanzas que nos dejó la pandemia, fue que en un mundo donde gran parte del conocimiento está disponible en internet, la escuela es ahora reconocida principalmente como un lugar donde se va a aprender a socializar. Es allí donde aprendemos y practicamos la manera de cómo debemos relacionarnos con los otros. Lo aprendemos de las y los profesores en la manera como ellos se relacionan con los alumnos, de la manera en cómo se relacionan los alumnos entre ellos y, porque no podemos vivir en un conflicto permanente, se van regulando las formas de relación con los otros. En la base de esta conducta están las emociones y esto se aprende. Apoyándome en mi comentario a su pregunta anterior, es en la comprensión de mundo emocional, de donde surge la ética.

5. ¿De qué manera la educación puede contribuir a formar comunidades que practiquen el cuidado, la solidaridad y el respeto mutuo en tiempos de tanta fragmentación social? ¿Qué rol juegan las emociones en la construcción de ciudadanía y de sociedades más democráticas y empáticas?

Desde el punto de vista del Estado, su primera prioridad es formar ciudadanos. Esto quiere decir una población que tenga un nivel intelectual capaz de comprender el mundo, comprenderse a sí mismo ante el mundo y poder insertarse en él. Todo esto en un mundo que se ha vuelto cada vez más complejo. Desde el punto de vista de la población misma, “ciudadanía” consiste en poder convivir con otros en paz, y esto se aprende. Como mencionamos recién,

Al respecto mi sugerencia sería aprender de memoria y cantar cotidianamente como un mantra la gran canción de León Gieco que nos dice “solo le pido a Dios que la guerra no me sea indiferente,... que el dolor no me sea indiferente” ... porque si nos toma la indiferencia, transformamos a los otros en objetos desechables.

la escuela es un lugar donde se aprende a socializar, esto es a convivir con otros. ¿Cómo se logra esto?

Teniendo una mayor comprensión de lo que estamos siendo los humanos. Disculpando la repetición, un ser humano es un ser orgánico complejo, cuyos elementos fundamentales son el cuerpo, las emociones y el pensamiento.

En el enfoque CECE (Conciencia Emocional y Comprensión Emocional) hemos desarrollado metodologías y herramientas que nos enseñan como hacer esto. No es esta la ocasión de exponerlo aquí, pero lo menciono porque es muy útil para conocerse a sí mismo y comprender el desarrollo del cuidado y el respeto mutuo. Como recién mencionado, tenemos cuerpo, emociones y pensamiento. El cuerpo, que fue un gran tema desarrollado por Francisco Varela, es una entidad sensible y la mente se encuentra a lo largo de él. El cuerpo es algo aún bastante misterioso. Una dimensión fundamental del cuerpo es que sostiene las emociones. Y las emociones, contrariamente a visiones populares que circulan en internet, no son irracionales, sino que son cognitivas y nosotros – cada uno - las construye a través de su experiencia en la vida. Constituyen nuestra manera de apearnos y relacionarnos con el mundo. Son nuestra primera manera de conocer y ellas evalúan constantemente lo que ocurre en nuestras circunstancias. Las emociones son inmediatas, vienen antes del pensamiento, que aparece para precisar las informaciones producidas por las emociones. Esto es algo que se explora, y se puede desarrollar a través de la Conciencia Emocional. Las emociones surgen de la evaluación que ellas hacen del entorno, pero no están determinadas por el entorno. El entorno “gatilla” procesos internos en las personas no los causa. Gatilla en particular lo que ocurre en el mundo de las necesidades fundamentales y los valores vividos. Es un mecanismo que hay que aprender a explorar, pues es desde allí que se impulsa la conducta. En esta visión, contraria al conductismo imperante, lo importante no es la conducta (premiar, castigar) sino comprender lo que ocurre a nivel de las necesidades y los valores

que impulsan la conducta. Es una exploración, que puede ser guiada o auto guiada, si es que uno aprende a cómo hacerlo.

Las emociones son siempre una relación con nuestras circunstancias: con nosotros mismos, los otros y el mundo natural y físico. La Conciencia Emocional en tanto que relación, hace surgir la Comprensión Emocional referida principalmente a los otros, y que trata de acercarse a la experiencia emocional de la otra persona. Pero nunca sabemos qué es lo que le ocurre a la otra persona. Si hemos comprendido el mecanismo (necesidades, valores, emoción y acción) sabremos que la otra persona transita por ese trayecto, pero sin saber el contenido. En términos básicos, si somos capaces de comprender el mecanismo (sin saber cuál es su contenido, pues lo normal es que la otra persona tampoco sabe lo que le ocurre), en el dialogo exploratorio podemos desmantelar la intensidad que puede inducirnos a tal o cual conducta. Esta exploración nos permite salir del lenguaje de la guerra y empezar a conocer a la otra persona. Si uno no conoce a la otra persona, es fácil evaluarla como una enemiga, y comenzar la guerra. Conocer las circunstancias de la otra persona, permite que surja la compasión.

7. En su libro *Siento, luego existo usted plantea que el sentir es la base de nuestro devenir humano. ¿Por qué cree que es prioritario poner el sentir por sobre el pensar como eje para comprendernos y para construir una educación transformadora?*

Antes de comentar esta importante pregunta, quisiera distinguir la “sensación”, que es solo el ser afectado por lo que ocurre, de el “sentir” que incluye el procesamiento de la información procesada por la emoción. Habiendo dicho esto, y para establecer la prioridad del sentir emocional, quiero mencionar a Michael Posner, reconocido neurocientífico, que entre otras contribuciones, demostró que tenemos tres redes atencionales, la primera es emocional, en el sentido que nos informa de algo que hay alrededor y que nos llama la atención. Esto es importante pues lo que no nos llama la atención no llega a ser parte de nuestro mundo. La segunda red que se activa es

llamada perceptual, que es la que le da forma y representa aquello que nos ha llamado la atención. Y la que aparece en tercer lugar es la interpretativa, el pensamiento, que viene a dar precisión en el diagnóstico y en la acción. El filósofo David Hume, hace 300 años decía que la única función del pensamiento era servir de esclavo a las emociones, pues nace de ellas y muere en ellas. La neurociencia contemporánea le ha dado la razón. Ambas son importantes, pero tienen funciones distintas. Lo que es interesante de esto, es que el sentir emocional, y el pensamiento no son contradictorios, como se dice a veces, sino que son complementarios. Son dos formas de conocer el mundo. Y, esto es algo que se puede experimentar, transformar, algo no ocurre actuando directamente

sobre él. Hay una cosa muy especial que ocurre cuando uno comprende algo, y lo acepta, ese algo se transforma. Esto es relevante al momento de querer una educación transformadora.

Estamos deshumanizándonos no solo al incorporarnos máquinas dentro de nuestros cuerpos sino más específicamente al transferir nuestras facultades humanas a la máquina.

Educación transformadora y justicia social
8. *Usted ha insistido en que la educación no debe reproducir las desigualdades sociales. ¿Cómo imagina una educación que sea verdaderamente transformadora, capaz de cambiar las estructuras de exclusión?*

Una de los principales resultados del estudio publicado en “La Escuela y la (Des) igualdad” fue que, desde el punto de vista de la desigualdad, lo que ocurre dentro de la escuela es igual o más importante, que las desigualdades sociales antes de la escuela. Según lo que ocurra dentro de la escuela el resultado puede ser generar más desigualdad, mantener la desigualdad o reducir la desigualdad. Lo que esto significa es que se deben desarrollar políticas concentradas en apoyar al máximo la labor docente en los sectores desfavorecidos. Las niñas y niños de los sectores populares son tan inteligentes o limitados como en los sectores favorecidos de la sociedad. Hay una distribución de inteligencia que tiene una curva normal para el conjunto de la sociedad. Si no hay un apoyo fuerte a los sectores populares, la movilidad social se rigidiza y el país entero pierde.

La desigualdad hay que enfrentarla desde la educación parvularia, es allí donde se debe poner el

acento si se quiere mejorar los niveles más arriba. Pero por cierto, no se trata de cualquier educación parvularia. De lo que hablamos aquí, como dice María Victoria Peralta, se trata de una educación humanizante. Si se empieza tarde, la desigualdad se mantendrá. Esto se ha reflejado en lo que ocurre a nivel de la educación superior. Como se sabe, en Chile ha ocurrido un masivo ingreso a la educación superior, lo que parece bien, pero al final del primer año hay un filtro que se traduce en un gran fracaso. Desde un punto de vista de financiamiento éste es un gran desperdicio (hoy la discusión de recortes al gasto está muy de moda). Pero más allá de este aspecto, al final de cuatro o cinco años de educación superior, el retraso acumulado hace que el nivel promedio logrado por los alumnos, sea similar al nivel logrado por los alumnos de la unión europea, cuando ellos terminan la educación secundaria. Recuperar el atraso inicial es muy difícil.

Vínculo con el profesorado y Revista Docencia

9. Usted ha colaborado con la Revista Docencia en varias oportunidades. ¿Qué valor le atribuye a estos espacios de reflexión colectiva que impulsan las y los docentes organizados?

La política educativa, quizá con el ánimo de ayudar a las y los docentes, se ha centrado en desarrollar formas y técnicas para llevar adelante sus clases. A mi juicio, si bien esto ha sido de ayuda en la planificación de las clases, ha tenido como efecto el haber transformado a los docentes en técnicos ejecutores de prácticas diseñadas desde la tecnocracia. Según el SIMCE, este enfoque no ha mejorado un ápice los resultados en los últimos 30 años. El valor de estos espacios de reflexión como la Revista Docencia, es crucial para transformar esta orientación, pues, como mencionamos en relación con la ciudadanía de la que se espera un nivel intelectual necesario, esto hace que la docencia sea en sí un trabajo principalmente intelectual, y debo agregar, también profesional y artístico (Ver El profesor y el Artista en mi libro Educación Escritos Críticos). El buscar transformar a las y los docentes en técnicos ejecutores va contrario a lo que considero es la esen-

Entramos en un mundo sin ética, donde todo vale lo mismo. Es por esto, que la última frontera de lo humano que debemos defender es esta: la ética, y la ética es ahora el territorio de la educación

cia misma de la docencia. Hoy más que nunca, dada la creciente complejidad de la profesión, es crucial impulsar la idea y la práctica de que la labor docente ha cambiado. No solo Las condiciones de la enseñanza se han com-

plejizado, hay varias nuevas fuentes de información que compiten con el conocimiento de los profesores, las profesoras no deben solo enseñar también deben ser psicólogas, madres, etc. de los alumnos. La profesión docente se ha transformado en un trabajo sofisticado y complejo que requiere de intelectuales que ayuden a los alumnos a comprender lo que ocurre en el mundo. La docencia es un trabajo intelectual, y esto requiere una revisión no solo profunda, sino permanente de la formación docente. Es en esta perspectiva de reflexión acerca de la práctica docente en este periodo de transformaciones, que la Revista Docencia tiene un lugar central, pues le corresponde estimular el pensamiento docente y ser el lugar de encuentro de la reflexión intelectual en estas materias.

10. ¿Qué le gustaría que quedara como idea central de su pensamiento en el debate educativo chileno y latinoamericano?

Lo central es que se considere que calidad en educación significa que se pueda dar respuesta a las necesidades que surgen en medio de la rapidez del cambio del mundo actual. Esto quiere decir que, en un momento de deshumanización, es necesario preservar la humanidad. Estamos en un proceso en que la relación humano-tecnología se ha invertido. Antes se daba un circuito entre humano y tecnología donde el humano comandaba el proceso. El humano creaba tecnología, ésta modificaba las condiciones materiales de la existencia humana, y luego el humano diseñaba otra tecnología, etc. Esto se conoce como progreso. Pero ese circuito se ha interrumpido, y ahora, en la cuarta revolución industrial, es la máquina la que decide y es el humano el que sigue... hasta ahora. Hoy las máquinas comienzan a conversar entre ellas y comienzan a dominar el mundo. Lo hacen todo mejor, pero la máquina no tiene emociones, y por lo tanto no tiene ética. Este es a mi juicio lo central: preservar lo humano, y situarse desde la ética.

Reflexiones Pedagógicas





Las dos almas de la evaluación docente en Chile: **de la promesa formativa al dispositivo de sanción**¹

La evaluación docente es una política sensible porque expresa los intentos del país por mejorar la educación a través de sus profesores. En teoría, la evaluación debería servir para apoyar y fortalecer el trabajo docente, pero en la práctica su impacto depende mucho de cómo se diseña y se lleva a cabo. Por eso creemos que la discusión sobre la evaluación en Chile no termina

Alberto Galaz Ruiz
Javier Campos Martínez

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Austral de Chile

con la creación del Sistema Único de Evaluación (SUE). Más bien, sigue siendo necesario analizar críticamente qué efectos tiene o tendrá y la condiciones en que se está aplicando. Después de veinte años de evaluaciones docentes y a diez de carrera profesional, surge como pregunta clave: ¿puede el sistema actual dejar atrás la lógica del control y de incentivos económicos de los sistemas que le precedieron para realmente apoyar el desarrollo profesional de los profesores? En otras palabras, ¿será capaz de saldar su deuda formativa y avanzar hacia un modelo que potencie de verdad su crecimiento y el de sus comunidades educativas? Para avanzar en

¹ Este artículo se desarrolló en el marco del Proyecto Fondecyt N°1250270 titulado: *Profesoras y profesores agentes: abriendo caminos de desarrollo profesional en contextos de evaluación docente*



esa dirección, proponemos mirar con atención las capacidades existentes, las decisiones que se han tomado y las orientaciones que buscan coordinar a los distintos actores del sistema.

La evaluación docente en Chile: configuración una deuda pendiente con los profesores

La evaluación docente en Chile surge de un proceso de negociación que involucró al Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, y culminó en la aprobación de la Ley 19.961 en 2004. El camino hacia ese acuerdo comenzó el año 1997, con el Primer Congreso Nacional de Educación, donde el magisterio asumió la tarea de diseñar una propuesta de evaluación con carácter cooperativo, formativo y con una orientación clara hacia el desarrollo profesional (Ávalos y Assael, 2007). En ese período, los docentes recibían fuertes críticas por su “escaso” compromiso con la Reforma Educacional de los noventa. Pero, más que una falta de compromiso, lo que se vivía era un desencanto con sus condiciones laborales. Aun cuando los docentes valoraban los componentes pedagógicos de la reforma, miraban con escepticismo y mantenían distancia crítica respecto de las acciones del gobierno en esta materia que no cumplían las expectativas de mejora que este esfuerzo requería (Bellei, 2001).

A pesar de la desconfianza que provocaba el uso de la evaluación con fines punitivos, el gremio docente avanzó en una perspectiva profesional de construcción del sistema de evaluación nacional que se inició con la creación de una Mesa de Trabajo bipartita

en 1999, integrada por el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores. Esta comisión elaboró un informe con las bases del futuro sistema. Allí se definió tempranamente el Marco para la Buena Enseñanza, destinado a establecer criterios consensuados de buen desempeño docente. Este marco fue discutido, revisado y por una mesa tripartita, que ahora incluía a la asociación de municipalidades, y fue validado en sucesivas consultas al profesorado, hasta que fue aprobado el año 2001. Posteriormente, la propuesta final de evaluación fue sometida a una Consulta Nacional el año 2003, en la que participaron más de 65.000 docentes —más del 80% del profesorado del sector público— y que obtuvo alrededor de un 70% de aprobación, otorgándole al sistema una legitimidad difícil de disputar (Ávalos y Assael, 2007).

Siguiendo esta deriva, el sistema de evaluación docente en Chile fue uno de los primeros en instalarse en América Latina y aunque en diseño incluyó la participación del gremio, también es cierto que estuvo fuertemente influenciado por el clima de reformas educativas centradas en la rendición de cuentas que en ese momento eran impulsadas por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. De allí se explica tanto su carácter obligatorio como la incorporación de consecuencias que desde un inicio contemplaron la posibilidad de despido, aunque en este escenario convivía con un conjunto de resguardos destinados a cautelar el carácter formativo del sistema. Así, en el papel, los docentes evaluados en nivel “Básico” o “Insatisfactorio” tenían derecho a planes específicos y gratuitos de mejoramiento profesional, financiados por un fondo nacional de desarrollo docente. Cuando obtenían una evaluación global “Insatisfactoria” continuaban trabajando en sus escuelas durante el año siguiente bajo acompañamiento y volvían a evaluarse al finalizar ese período. Si en esta segunda aplicación se mantenía la categoría de “Insatisfactorio”, eran retirados del aula y trabajaban durante un año bajo tutoría intensiva en un plan de superación. Recién al término de este proceso, se aplicaba una tercera evaluación y, si el resultado persistía, el profesor era desvinculado del sistema. Bajo este sistema más de mil docentes fueron desvinculados (CPEIP, 2022).

Así, el sistema que en su origen fue presentado como un mecanismo de desarrollo profesional ter-

minó configurando un régimen híbrido, con una doble alma, donde la oferta de apoyo convivía con la amenaza del despido. A ello se sumaba otra debilidad; la ausencia de una vinculación con una trayectoria o carrera profesional. Esta limitación recién comenzó a resolverse con la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el 2016, que introdujo un nuevo esquema de progresión y reconocimiento, pero asociado a una evaluación distinta de la establecida en el 2004. Ahora los docentes tenían dos evaluaciones que rendir, el doble de exigencia, sin encontrar apoyos concretos para su desarrollo.

Los cuestionamientos a la doble evaluación resultante no se hicieron esperar y fueron parcialmente recogidos por la autoridad quien asume el compromiso de terminar con la doble evaluación sintetizando ambas instancias en una sola. La aprobación y promulgación de la ley 21.625 en octubre de 2023 supuso el cumplimiento de dicho compromiso estableciéndose un SUE que ha estado lejos de suscitar un legítimo convencimiento sobre sus aportes. Una de las consecuencias concretas de este sistema fue la entrada en vigor del artículo 19 S del Estatuto Docente, incorporado en la Ley 20.903. con él despido se transformó en una consecuencia efectiva y según informó el CPEIP en 2025, se identificaron 395 casos de docentes que fueron cesados de sus funciones a partir de su resultado en la evaluación docente. Este dato confirma lo que preocupaba a los docentes, la evaluación tuvo efectos punitivos concretos, mientras su dimensión formativa no logra aportar significativamente al desarrollo profesional docente.

La evaluación al Sistema de Desarrollo Profesional Docente que realizó el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023) reveló que, pese a la intención formativa declarada en los documentos, la implementación de un sistema de desarrollo profesional mostraba importantes deficiencias. Entre ellas, la reducida oferta de mentorías, la escasa articulación entre las áreas de evaluación y formación continua, la insuficiencia de recursos, el desconocimiento de los Planes Docentes de Formación por parte de los propios docentes y, sobre todo, la sobrecarga laboral que limitaba cualquier posibilidad real de aprovechar los espacios formativos. Además, el informe añade la percepción extendida de que la evaluación operaba como un trámite burocrático, solitario y desgastante, alejado de toda experiencia de aprendizaje colectivo.



Evaluación docente y desarrollo profesional.

No hay repuestas únicas, sí consensos

Conciliar un desarrollo profesional docente sólido con las necesidades de mejora escolar ha sido un desafío constante en el sistema educativo chileno. Evaluación, regulaciones y recursos son piezas que deberían articularse en un mismo engranaje, pero en la práctica muchas veces han funcionado en tensión. Ya en 2010, Cristián Bellei escribía en la Revista Docencia que la carrera docente debía ser “mucho más que un esquema salarial”, y advertía que la evaluación debía vincularse al desarrollo profesional y al fortalecimiento de las escuelas.

Lo cierto es que no existe un solo modelo de evaluación docente ni una única finalidad. Para algunos, la evaluación debe abrir oportunidades de formación profesional; para otros, debe servir como mecanismo de reconocimiento e incentivos. También hay quienes sostienen que ambas dimensiones son necesarias. En cualquier caso, lo esencial es que la evaluación responda a las necesidades de aprendizaje de los profesores y que los incentivos se distribuyan de manera justa, considerando la diversidad de contextos en que se desempeñan (Cruz-Aguayo et al., 2020; Guevara et al., 2016).

El problema es que no siempre se logra ese equilibrio. Las finalidades contrapuestas —apoyo versus castigo— y las deficiencias técnicas o políticas suelen limitar los efectos positivos. El caso chileno es un buen ejemplo: aunque el sistema de evaluación

docente (artículo 70 del Estatuto Docente) se definió como formativo, en la práctica operó como un mecanismo de rendición de cuentas individual (Santiago et al., 2013).

La comparación internacional también es reveladora. En algunos países, como Finlandia, la evaluación es responsabilidad exclusiva de las escuelas; en otros, como Singapur o Hong Kong, se comparte con distintos niveles del sistema; y en otros casos, como Chile, se delega a instituciones externas. Sin embargo, un hallazgo común en los sistemas considerados “exitosos” —por sus resultados en pruebas internacionales— es que establecen estándares claros de desempeño y privilegian prácticas colaborativas de observación de clases, por sobre instrumentos individuales como el portafolio (Cruz-Aguayo et al., 2020).

Estrategias e instrumentos de evaluación docente empleados por sistema exitosos

País	Observación en clase	Portafolio	Resultados de exámenes a estudiantes	Objetivos de aprendizaje estudiantil	Encuestas a estudiantes y/o padres	Autoevaluación	Otros
Ontario (Canadá)							
Reino Unido							
Nueva Zelanda							
Singapur							
Rep. de Corea							
Estonia							
Denver							
DCPS							
NHPS							
Nuevo México							
NYCPS							
Tennessee							

Fuente: Elaboración propia basada en información de Wyckoff y Katz (2018) y CUREE (2018)
DCPS = District of Columbia Public Schools; NHPS = New Haven Public Schools; NYCPS = New York City Public Schools

Fuente: Cruz-Aguayo, Y. et al. 2020

La evidencia comparada muestra que la evaluación puede ser una herramienta poderosa para promover el desarrollo profesional docente cuando se diseña e implementa bajo principios claros y coherentes con la vida escolar. En cambio, cuando se reduce a una lógica individual o punitiva, no solo pierde impacto, sino que también genera resistencias (Galaz et al., 2023).

En síntesis, los consensos que emergen de la investigación señalan que la relación entre evaluación y desarrollo profesional depende de varios factores:

- Claridad en los propósitos y criterios de evaluación.
- Capacidad para reconocer la diversidad de contextos y prácticas docentes.
- Actitud de los líderes escolares, especialmente en el uso de la información para apoyar a sus profesores.
- Factores contextuales, como el clima escolar y

la cultura de colaboración.

- Motivación y agencia profesional, tanto individual como colectiva, para participar en procesos de mejora.

Más que buscar una “respuesta única”, el desafío es construir sistemas de evaluación que combinen justicia, pertinencia y sentido pedagógico, convirtiéndose en un motor real de desarrollo profesional y no en una carga burocrática.

Evaluación para un desarrollo profesional integral y la mejora de la escuela

La evaluación de la docencia es clave para promover aprendizaje profesional, pero sus aportes pueden variar en función del enfoque adoptado y bajo las finalidades o principios profesionales que promueve; control + internalización de modelos versus autonomía + creatividad de respuestas. Los antecedentes disponibles se dirigen a señalar que la evaluación docente adquiere mayor valor cuando conecta de forma efectiva con las necesidades docentes y las comunidades educativas, cuando acoge y proporciona información relevante sobre prácticas y ámbitos de mejora y cuando provee de oportunidades significativas de aprendizaje profesional.

¿Pero característica debieran tener estas oportunidades de aprendizaje para ser profesionalmente significativas?

La respuesta esta pregunta pasa en primer lugar por reconocer los escasos aportes de aquellas iniciativas dirigidas al entrenamiento, al perfeccionamiento, al uso de modelos, etc. y que bajo la modalidad de cursos presenciales o virtuales se desarrollan fuera de la escuela, con expertos, para asignaturas específicas, sin articulación y en tiempos no necesariamente otorgados (Avalos y Bascope, 2017). El supuesto ampliamente rebatido para este denominado desarrollo profesional 1.0 (Korthagen, 2017) es el de establecer una separación y preminencia de la teoría sobre la práctica, en cuyo defecto las y los docentes, debido a la naturaleza practica de su trabajo, adolecerían de un permanente déficit de conocimientos.

Un desarrollo profesional integral por el contrario se comprende como tal porque no establece separaciones y considera a toda la persona del o la profesora, en relación con su trayectoria, necesidades e intereses. Reconoce además que en su aprendizaje

la biografía, las experiencias, los aprendizajes, emociones y sentimientos juegan un papel crucial en la construcción de la identidad y agencia profesional, entendida esta última como la capacidad para actuar con determinación y de manera constructiva para generar condiciones y dirigir el crecimiento profesional junto a los iguales y escuela (Biesta et al, 2015; Corcelles, et al, 2023).

Bajo esta perspectiva, también denominada desarrollo profesional 3.0, todos los antecedentes disponibles sugieren que las oportunidades de aprendizaje profesional adquieren mayor efectividad cuando logran ajustarse a cada docente, bajos sentidos colectivos, con apoyo sostenido, en sus circunstancias y entornos reales, a través de estrategias o dispositivos que generen experiencias que impliquen e inviten a un proceso de reflexión, al examen de las prácticas, de las creencias y a la búsqueda activa de alternativas para mejorar la enseñanza basándose en lo que se aprende, que beneficien tanto al docente, a sus colegas y a la escuela.

Los informes internacionales reportan que las estrategias de mayor impacto han sido aquellas basadas en la colaboración y que los grupos de docentes colaborativos efectivos toman la forma de comunidades de aprendizaje profesional (PLC). Se caracterizan por sus altos niveles de eficacias colectiva, de hecho, el grado de colaboración es un indicador del potencial de mejora de la escuela. Por su parte, las prácticas individualistas o competitivas se convierten en un obstáculo.

Sistema Único de Evaluación docente: un sistema con dos almas

Nos preguntamos por aquello que propone el SUE, de cómo concibe la articulación de los distintos actores o niveles comprometidos en el desarrollo profesional.

En el artículo 2 de la ley 21.625 que crea el SUE se señala que los “Docentes que se encuentren en los tramos inicial o temprano y que no han logrado avanzar en su proceso de reconocimiento profesional. A ellos se ofrecerá apoyo para su desarrollo profesional y para mejorar su desempeño...” y en su artículo 14 “...los resultados de los instrumentos de evaluación servirán para la creación, en cada establecimiento educacional, de un plan de formación para el desarrollo profesional docente”

Dos almas parecen convivir en el SUE. En primer



lugar, se apuesta por una formación profesional de carácter compensatoria para aquellos docentes que no han podido avanzar en los tramos identificados de su carrera y con la sola finalidad de responder satisfactoriamente en una segunda oportunidad. En segundo lugar, el sistema identifica en plan de formación de los establecimientos un instrumento de gestión que, construido a partir de los resultados de la evaluación, parece del todo pertinente en función de principios de cercanía y realidad. Sin embargo, la norma no es del todo clara respecto a responsabilidades o articulación de actores en su diseño e implementación, aspecto del todo relevante en función de la participación, fidelidad y cercanía del plan con las necesidades de las comunidades educativas.

En esta dirección el CPEIP (2025) publicó el documento titulado Orientaciones para la Elaboración del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. Entre otras materias, señala que el plan no solo se construye sobre los resultados de la evaluación docente sino también sobre los resultados de los aprendizajes de las y los estudiantes en pruebas SIMCE y DIA y que deberá ser elaborado por el director o directora de la escuela junto a su equipo de gestión, en consulta a los docentes y aprobado por el sostenedor.

De esta forma el plan de formación toma distancia de los planes de superación profesional del antiguo sistema de evaluación (Estatuto Docente) y asume la matriz formativa contenida en el sistema de desarrollo profesional del 2016 al conectar territorialmente con el trabajo que desarrollan los Comi-



té Locales de Desarrollo Profesional en la construcción de diagnósticos y proyección de acciones. En términos declarativos entonces se plantea avanzar desde una perspectiva de responsabilidad individual de superación profesional a una de carácter colectivo e institucional.

Dada la responsabilidad de la escuela cabe preguntarse por las condiciones que se contemplan instalar evitando que se convierta en una tarea más y a posteriori en letra muerta. En particular preguntamos por la capacidad o disposición de sostenedores y directores para promover procesos participativos, otorgar mayores grados de autonomía en la gestión y disposición de los recursos. Por ejemplo, respecto de los tiempos, que se destinarán para la participación de las y los docentes en los procesos formativos.

La duda es razonable. En su informe de evaluación del sistema de desarrollo profesional y de los planes de formación el PNUD (2023) evidenciaba que las y los directores tienen escaso margen de autonomía para facilitar la participación y que las jornadas laborales no permiten a las y los profesores concurrir. Que en definitiva todo “queda supeditado a quienes tienen voluntad para sacrificar sus tiempos fuera de su jornada laboral” (p. 301). El antecedente no es alentador toda vez que los principios declarados ceden ante la falta de condiciones y refuerzan una gestión a título individual del desarrollo profesional tal como se promovía en la evaluación docente del Estatuto Docente.

La participación en las oportunidades de formación profesional contenidas en plan también se ve afectada por la articulación a nivel territorial de las escuelas, los Comités Locales de Desarrollo Profesional y el nivel central o nacional con el CPEIP. Al respecto el informe del PNUD señala que esta articulación es débil y se expresa en una oferta de formación que llega de forma tardía.

Una tercera dimensión del todo sensible corresponde a las oportunidades y estrategias de desarrollo profesional disponibles. En este caso el SUE señala que corresponde al CPEIP coordinar la oferta de cursos en relación con las necesidades expresadas en los planes de formación y con los diagnósticos desarrollados por los Comités Locales.

El informe señala Directores/as y sostenedores identifican como principales necesidades de formación y desarrollo profesional “las competencias de trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, preparación y evaluación de la enseñanza y didáctica” (PNUD, p. 309). En tanto, la oferta disponible se orientó en lo fundamental a cursos virtuales y gratuitos en tres áreas de formación: uno de carácter transversal (bienestar, género, habilidades socioemocionales, didáctica, sexualidad y gestión), Matemáticas y Lenguaje.

En lo medular, y salvo didáctica, la articulación entre necesidades y oportunidades de formación no es del todo favorable ni pertinente. Para el informe, esta condición o distancia, se torna aún más crítica cuando se trata de atender las necesidades formativas de las educadoras/es de párvulo y de aquellas profesoras y profesores que se desempeñan en zonas extremas dado el escaso número de proveedores de formación disponibles.

Conclusiones

El problema de la calidad de la docencia se encuentra constantemente en la agenda pública y su discusión aparece cada vez más capturada por organizaciones privadas y organismos internacionales que formulan propuestas en clave técnica, estandarizada y fuertemente orientada a la gestión de recursos humanos. Bajo la apariencia de consensos “basados en evidencia”, instalan una mirada que tiende a simplificar la complejidad del trabajo pedagógico, reduciéndolo a problemas de atracción, retención o capacitación individual, al mismo tiempo que se omiten las condiciones estructurales y de trabajo

que inciden en el ejercicio de la profesión. Hoy el nuevo mantra para elevar la calidad de la docencia emerge en agendas empujadas por organizaciones como Elige Educar que abogan por incrementar los puntajes de ingreso a las pedagogías, ubicando la calidad docente en el terreno de la gestión de talentos y la eficiencia individual, desplazando el debate desde las condiciones de trabajo, hacia un lenguaje de incentivos, métricas y escalamiento de “buenas prácticas” (Elige Educar, 2021). Antes, la misma discusión estuvo puesta en la evaluación de la docencia que encontró en Chile un nicho que, como argumentamos, ocultó en la promesa de un proceso formativo, un esquema para disciplinar al profesorado.

El sistema chileno de evaluación docente se ha caracterizado por la coexistencia de dos almas en permanente tensión y conflicto. Por un lado, la orientada al desarrollo profesional, que busca promover la reflexión sobre la práctica, la retroalimentación entre pares y la formación continua; por otro, la centrada en la rendición de cuentas, que introduce consecuencias punitivas como la desvinculación y vincula el desempeño docente a incentivos económicos e incrementos en el prestigio profesional. La OCDE en su revisión del sistema de evaluación docente en Chile advirtió esta contradicción al señalar que la evaluación era percibida más como un mecanismo de accountability que como una herramienta de mejora, recomendando incluso separar ambos propósitos en sistemas distintos (Santiago et al., 2013). Esta dualidad terminó configurando un modelo híbrido que, lejos de conciliar ambos objetivos, reforzó la desconfianza del magisterio al situar el apoyo y la formación bajo la sombra constante del control y la sanción.

La evaluación docente en Chile, más que cumplir un rol genuinamente formativo, opera en la práctica como un dispositivo de control que clasifica, compara y sanciona a los profesores. Bajo la retórica del desarrollo profesional, lo que realmente hace es instalar un régimen de rendición de cuentas que responsabiliza individualmente a los docentes por los resultados del sistema educativo, condiciona sus prácticas a estándares externos y mantiene abierta la amenaza de la desvinculación. De este modo, más que fortalecer el aprendizaje profesional, reproduce una lógica de vigilancia que debilita la autonomía docente y desplaza la atención desde las condiciones



estructurales de la enseñanza hacia el rendimiento individual. Los antecedentes disponibles muestran serias debilidades en las condiciones institucionales para articular actores y generar espacios participativos reales en la definición del desarrollo profesional docente. La oferta de formación sigue diseñada bajo una lógica de decisión individual más que en respuesta a las necesidades colectivas de las escuelas. La sobrecarga de trabajo, la escasa disponibilidad de tiempos protegidos para la formación, la limitada pertinencia de las ofertas para educadoras de párvulos y la precariedad en las regiones extremas refuerzan la percepción de discontinuidad entre evaluación y desarrollo profesional.

En lo medular, y salvo excepciones en áreas específicas como la didáctica, la articulación entre necesidades y oportunidades de formación sigue siendo débil, lo que alimenta la desconfianza del profesorado y erosiona la legitimidad del sistema.

Y en este escenario, mientras la presión sobre los docentes aumenta, los despidos se hacen efectivos y las condiciones laborales no mejoran, crece la fuga de profesores y la falta de docentes se convierte en un problema estructural. Pero la respuesta política sigue siendo ajustar los puntajes de ingreso a pedagogía, como si atraer a estudiantes “mejor preparados” bastara para ocultar que la promesa de un verdadero sistema formativo nunca fue real. Luego de 20 años los docentes aparecen obligados a sobrevivir entre la retórica del desarrollo profesional y la realidad del control y la sanción.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B., & Assael, J. (2007). *Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation*. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Avalos, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, (4), pp. 1-13
- Bellei, C. (2001). *El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile*. En S. Martinic & M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 129-146). Santiago: PREAL CIDE.
- Bellei, C. (2010). La carrera docente: mucho más que un esquema salarial. *Docencia*, (42), pp. 30-32.
- Biesta, P., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(6), pp. 624-640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Corcelles Seuba, M; Duran Gisbert, D; Flores Coll, M; Miquel Bertran, E. y Ribosa Martínez, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44, pp. 35-58. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>
- Cruz-Aguayo, Y. (2020). Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/profesores-prueba-claves-para-una-evaluacion-docente-exitosa>
- Elige Educar. (2021). *15 propuestas de política pública para la profesión docente (Maestro 2026)*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/07/ee-informe-maestro-2026-final.pdf>
- Galaz, A. y Anaya, E. (2023). Repensando la evaluación docente: Chile-México. *Revista Estudios Pedagógicos*, XLIX, N°1, pp. 203-218.
Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052023000100203
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. CPEIP (2025) Orientaciones para la Elaboración del Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2023). Ley N°21.625. Establece sistema único de evaluación docente. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1197193>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2022b). Informe Nacional de resultados Portafolio 2022. Disponible en: <https://www.docentemas.cl/ya-esta-disponible-informe-nacional-de-resultados-portafolio-2022/>
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas, Pub. Ley No. 20.903. <https://bcn.cl/2f72c>.
- Guevara, G; Meléndez, T; Castaño, F; Sánchez, H. y Tirado, F. (Coords.) (2016). *La evaluación docente en el mundo*. Fondo de Cultura Económica, pp. 226-238
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23 (4), pp. 387-405.
- Santiago, P; Benavides, F. Danielson, C; Laura Goe y Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile*. OECD. Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD.
Disponible en: <https://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2023). Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903. Informe Final.
Disponible en: <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903>



Devolver las escuelas rurales al territorio: **Una tarea pendiente de la Nueva Educación Pública**

Introducción

La Nueva Educación Pública (en adelante NEP), traía consigo la promesa de una educación que recuperara el sentido de lo público, creando las bases de un sistema que subvertiría la racionalidad del modelo de educación de mercado que instaló la dictadura cívico militar. *Devolver las*

Carmen Gloria
Núñez Muñoz

Escuela de Psicología Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso

escuelas al Estado, era la consigna de los movimientos estudiantiles y del Colegio de Profesores durante la década pasada, que buscaba justamente revertir la privatización que supuso la municipalización de las escuelas, a partir de las reformas neoliberales de los años 80'. Sin embargo, la NEP dejó a medio camino la concreción de esta promesa, puesto que la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP), - piedra angular de la NEP-, ha resultado en un híbrido público - privado que no ha logrado resituar el estatus de lo público en educación. Esto tanto en lo material, con los recursos que se proveen a las escuelas, como en las lógicas desde donde se organiza la toma de decisiones.



Las dificultades del proceso de instalación de los SLEP han sido noticia en los últimos años y ha sido objeto de discusión y análisis (Sisto et al., 2025). Sin embargo, poco se ha dicho desde las distintas modalidades y programas de la educación en nuestro país, como la Educación Media Técnico- Profesional, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la Educación Intercultural y la Educación Rural. A casi una década de la promulgación de la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública (2017), se hace urgente y necesario conocer las especificidades que la implementación de los SLEP ha ido adoptando, a fin de evitar la cristalización de una visión homogeneizante de la educación que ha predominado en las últimas décadas, y que consiste en asumir una educación científico – humanista y urbana como única modalidad de nuestro sistema escolar, dejando a las demás en una posición marginal o subordinada.

El presente escrito busca plantear el siguiente problema: ¿De qué manera la NEP, a través de la implementación de los SLEP, responde a las necesidades y particularidades de la educación rural?

El rol de las escuelas rurales en los territorios

Según información del Ministerio de Educación

(en adelante MINEDUC), actualmente, se cuenta un total de 3.130 establecimientos educacionales rurales, que representa el 28,4% del total de establecimientos; y un total de 277.972 estudiantes, equivalente el 7,7% del estudiantado a nivel nacional (MINEDUC, 2025).

Una característica fundamental de las escuelas rurales es su conexión estrecha con el territorio y la comunidad local. Las escuelas rurales cumplen un rol que va mucho más allá de la educación de las niñas y niños, sino también de articulación social, siendo el centro vital de los pueblos. Son instituciones donde se da el encuentro entre vecinos, donde se realizan los operativos de salud, donde se da la colaboración en el logro de objetivos comunes, como, por ejemplo, en las situaciones de emergencia. A su vez, muchas veces son responsables de la mantención de las tradiciones folclóricas, siendo parte importante en la celebración de las fiestas patronales y nacionales (Núñez et al., 2013)

Algunas de estas escuelas poseen un arraigo histórico significativo para los habitantes de sus territorios, especialmente aquellas que han sido parte del nacimiento mismo del pueblo. Cuando se trata de escuelas antiguas, y además únicas, es decir, que no existen otros establecimientos educativos cercanos, las escuelas adquieren una valoración transgeneracional, y se transforman en la escuela *del pueblo*, una con la cual sus habitantes se identifican, puesto que todos han sido educados en la misma escuela (Yáñez, 2023). Esto puede resultar extraño frente a la lógica urbanocéntrica chilena, en la que prima la libertad de elección entre distintas escuelas, y donde el establecimiento constituye una marca de diferenciación social entre individuos. De una manera distinta, la escuela rural representa una marca de diferenciación territorial para las comunidades: su escuela no es igual a la del otro pueblo, aunque estén distanciadas por pocos kilómetros.

Al mismo tiempo, en muchos pueblos de nuestro país, la escuela rural es la única institución representante del Estado que continúa operativa. Es la entidad que conecta a las comunidades de mayor aislamiento con un sentido de ciudadanía compartida. Por ello, el cierre de la escuela rural representa no solo la pérdida de la entidad que aglutina lo común, en cuanto comunidad local, sino también, es la pérdida del vínculo que conecta con el país. Este aspecto resulta no menor para el desarrollo de socie-

dades democráticas, pues un pueblo sin escuela es una comunidad que queda al margen de una sociedad más amplia.

En términos educativos, la escuela rural posee ciertas características que son su fortaleza. Por una parte, suelen ser escuelas pequeñas, con un enfoque centrado en el vínculo entre estudiantes y profesores (Núñez et al., 2025). Esta característica y su relación estrecha con el territorio, le permite contextualizar la enseñanza y los aprendizajes a la realidad local. En nuestras investigaciones, hemos podido observar una serie de prácticas pedagógicas que se dan fuera del aula y de la escuela: subir el cerro se transforma en la clase de educación física, salir a conocer la flora y fauna del lugar, la clase de ciencias naturales. Y una práctica que suele darse de norte a sur: el trabajo en el huerto pedagógico.

Es decir, las escuelas rurales poseen una conexión con el territorio local, tanto en términos históricos, sociales y pedagógicos. Este carácter de las escuelas rurales de responder al contexto específico, entra en tensión con el afán de estandarización de la racionalidad neoliberal, que se materializa en la rendición de la prueba SIMCE. De este modo, con la creación de los SLEP, se esperaba que la dimensión de lo local adquiriese un peso que contrarrestara el de las fuerzas homogeneizantes.

La NEP y el territorio

La NEP traía consigo no solo la promesa de devolver las escuelas al Estado, sino también devolverlas al territorio, posibilitando un país menos centralizado que diera cabida a las necesidades locales. Esto no solo es una retórica, sino que quedó plasmado en la Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública (2017). De este modo, en su Artículo 3 establece “El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad, laica (...) que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales”. De la misma manera, en el Artículo 5 se declaran los principios del sistema, donde se establecen como tal la “pertinencia local” y la “integración con el entorno y la comunidad”.



En cuanto a la implementación de los SLEP por zona geográfica, un 38.3% de los establecimientos administrados por los SLEP se encuentra en zonas rurales, mayor que la proporción nacional (28%) y particular subvencionado (12%), pero menor que la proporción observada en establecimientos municipales (53%)” (Agencia de la Calidad, 2024). En los próximos años esta última cifra debería ir en aumento progresivamente, por lo que a estas alturas de la implementación del sistema, debiera existir un conocimiento acumulado respecto de cómo se piensa fortalecer la educación rural pública. Esta vez, no como un remedo de la educación urbana, sino con la definición de su carácter e identidad propios.

A pesar del mandato de los SLEP de considerar las necesidades y particularidades de cada territorio, según el Informe Anual del Consejo Evaluador del Sistema de Educación Pública (2024), diversos actores refieren que los apoyos pedagógicos proporcionados por los SLEP a las escuelas han estado enfocados mayoritariamente en el SIMCE, más específicamente en Lenguaje y Matemáticas del primer ciclo. A su vez, en nuestras investigaciones en terreno (Proyecto Anillo ANID/ATE230053), hemos visto cómo, tanto en escuelas municipales como dependientes del SLEP, ciertas prácticas pedagógicas que le dan identidad a las escuelas rurales, son reducidas con el fin de darle prioridad a la preparación de la prueba SIMCE. Esto lo hemos recabado en escuelas con proyectos educativos interculturales, y en escuelas donde el trabajo pedagógico en el huerto se



suspende en el nivel de 4° básico para privilegiar la preparación de la prueba.

Es decir, en la práctica, la Nueva Educación Pública sigue siendo muy similar a la educación que teníamos previamente, pues al parecer, las lógicas permanecen inalterables: responder a estándares nacionales como único indicador de la calidad de la educación, en un contexto de competencia por la matrícula en el mercado escolar. En este sentido, cabe plantear la pregunta por la concepción de lo público, que al parecer, después de tantos años de educación privatizada, su sentido ha quedado profundamente horadado y es necesario recomponerlo.

Los recientes avisos de cierre de escuelas rurales en San Juan de la Costa, provincia de Osorno, y en Tomé, provincia de Concepción, resultan sumamente preocupantes. En San Juan de la Costa se prevé el cierre de tres escuelas, mientras que en Tomé se propone el cierre de cinco establecimientos y la fusión de otros dos. Dichos cierres se darían en el contexto del traspaso de establecimientos desde la administración municipal a SLEP. Importante señalar que entre los años 2000 y 2021 se han cerrado 1.129 escuelas básicas rurales (www.datarural.cl), por lo que estos avisos de nuevos cierres vendrían a acrecentar aún más esta cifra, que da cuenta de un fenómeno de cierre masivo a nivel nacional.

Debido a lo anteriormente expuesto, acerca de la relación entre escuelas rurales y los territorios, es posible afirmar que estos cierres van en contra de los propios principios de la NEP. ¿Es que acaso el cierre de escuelas rurales no es un indicador que dé cuenta del estado de la educación pública?

En este actual gobierno, se está desarrollando la tarea de elaborar la Política Nacional de Educación

Rural, una demanda a la vez que un anhelo, de profesores, agrupaciones y organizaciones que trabajan en educación rural, que se encontraba pendiente desde hace muchos años. Dicha política debiera ser la que oriente y rijan el devenir de la educación rural en nuestro país, potenciando su carácter y particularidades, y reconociendo el aporte que hacen las escuelas rurales a las infancias y los territorios. ¿Cómo llevarán los SLEP esta política hacia las escuelas, en coherencia con la NEP? será el desafío de los próximos años.

Es importante señalar en este punto, el proceso de jibarización que ha sufrido la educación rural dentro del Ministerio de Educación en las últimas décadas, existiendo actualmente a nivel de programa dentro de este, con una gran demanda de coordinación de las distintas iniciativas en la materia. Durante el año 2025, el Programa de Educación Rural fue actualizado, en el contexto de su evaluación y monitoreo como programa social por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, y en dicha reformulación se reconoce el carácter comunitario de la educación rural, así como lo que se denomina *efecto territorio*. Desde una perspectiva sistémica, el efecto territorio considera el impacto que éste tiene en los procesos educativos de todos los establecimientos escolares rurales (MINEDUC, 2024).

Los próximos años serán importantes para el futuro de la educación rural en nuestro país. Se contará con una Política Nacional de Educación Rural, se terminarán de implementar los SLEP a nivel nacional, al mismo tiempo que los primeros ya se encontrarán en una fase de consolidación. La importancia de la relación entre escuela rural y territorio es evidente en la declaración de la política pública, pero cómo ésta se fortalece y potencia, es lo que no está del todo resuelto.

Conclusión

Las escuelas rurales son instituciones donde las niñas y niños de nuestro país desarrollan sus aprendizajes, incluso en los lugares más recónditos y de difícil acceso. Pero a su vez, son lugares donde la comunidad se encuentra, se reconoce y se proyecta. En ellas se preservan las memorias y se tejen los vínculos que sostienen la vida en los territorios. Por eso, su valor no puede medirse únicamente en términos de cobertura de matrícula o de rendimiento en pruebas estandarizadas. Cada cierre de una escuela

rural no solo implica la pérdida de una institución educativa, sino la fragmentación de una comunidad y el debilitamiento de la presencia del Estado en los lugares donde más se requiere.

La Nueva Educación Pública nació con la promesa de devolver las escuelas al Estado, pero también al territorio. Sin embargo, la toma de decisiones sigue orientada por estándares nacionales que ignoran la diversidad de contextos, manteniendo a la educación rural en un lugar marginal. Reconocer su singularidad requiere abandonar la lógica de la homogeneización y asumir que la calidad educativa también se expresa en la capacidad de una escuela para ser significativa en su entorno. De este modo, esperamos que además del SIMCE, existan otros referentes para la toma de decisiones en una educación rural pública con pertinencia territorial.

La puesta en marcha de la Política Nacional de Educación Rural será una prueba decisiva para la NEP y para el Estado en su conjunto. Porque devolver las escuelas rurales al territorio no es solo una tarea de gestión, que se concrete a través de la implementación de los SLEP, sino un asunto de justicia social con las comunidades que han mantenido viva la educación rural, aún en los lugares más apartados.



Agradecimientos

Se agradece el financiamiento de Proyecto Anillo ANID/ATE 230053 “Hacia escuelas y comunidades sostenibles en territorios rurales en contexto de crisis socioambiental”

Referencias bibliográficas

Agencia de la Calidad, Unidad de Gestión y Ciencia de Datos (2024). *Monitoreo del efecto de los Servicios Locales de Educación Pública en los resultados de aprendizaje*. <https://www.agenciaeducacion.cl/>

Consejo Evaluador Sistema de Educación Pública (2025). Informe anual de seguimiento 2024. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2025/06/Informe-Anual-2024-Digital.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, División de Educación General. (2024). *Ficha Educación Rural reformulada 2024 (Versión 3)* [Informe de detalle de programas sociales, evaluación ex ante – proceso de formulación presupuestaria 2025]. Ministerio de Educación de Chile. <https://rural.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación (2017). Ley 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de noviembre de 2017.

Sisto, V.; Badillo, C.; González, E y Báez, T. (2025). Los Desafíos de Fortalecer la Nueva Educación Pública. Comentarios al Proyecto de Ley Boletín Nº 16-705-04. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Núñez, C.; Solís, C.; Soto, R.; Cubillos, F. y Solorza, H. (2013) La escuela da vida: el cierre de escuelas rurales en Chile según las comunidades. *Sociedad Hoy*, Vol.24, p. 49-54.

Núñez, C. G., Orrego, B., Peña, M., Precht, A., Ruete, G., & González-Niculcar, B. (2025). Inclusive education from an ethical and connection perspective: The implementation of school integration programs in Chilean rural schools. *International Journal of Educational Research*, Article 102776. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102776>

Yáñez, P.; Ruete, G.; García, D. y Núñez, C.G. (2023). *Camino a la Escuela Rural. Ruta Patrimonial de la Provincia de Llanquihue* (ISBN: 978-956-9668-10-4). Autor.

Actualización de Saberes





Un nuevo paradigma de evaluación: **propuesta desde lo global a lo local**

Chile tiene un imbricado sistema evaluativo en educación que funciona en distintos niveles desde las pruebas de desempeño estudiantil internacionales y nacionales, pasando por las evaluaciones a docentes y el sistema de acreditación obligatorio para la formación inicial docente, hasta las evaluaciones en el microespacio del aula. Cada evaluación tiene propósitos, lógicas y funcionamientos propios y, a su vez, están interconectadas e impactan entre sí. Sin embargo, solemos analizar y criticar por partes separadas las distintas evaluaciones, como si fuesen secciones aisladas. Las autoras

Alejandra Falabella,
Ma. Beatriz Fernández,
Ma. Teresa Flórez

de este artículo, en base al libro que recientemente publicaron “*La Evaluación en la Mira. Una Examinación Crítica y Propositiva para la Evaluación Nacional, Docente y de Aula*” (editorial Universidad Alberto Hurtado)¹, analizan el actual modelo evaluativo chileno y, a su vez, presentan claves para trazar un nuevo paradigma evaluativo integrado a escala global, nacional y local.

Con origen en la dictadura civil-militar, el sistema educativo chileno comenzó a ser permeado por una racionalidad instrumental, mercantil y tecnocrática, en que, especialmente desde los años 2000, las políticas de evaluación y *rendición de cuentas por resultados* pasaron a ser un eje troncal de las políticas educativas. Solo por nombrar algunos de los

¹ Este artículo se basa en la propuesta desarrollada en el capítulo de conclusiones.



instrumentos evaluativos en el país contamos con: el SIMCE, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), las pruebas internacionales, tales como PISA y TIMMS²; la carrera docente y sus evaluaciones (pruebas de conocimiento, portafolios docentes, grabaciones de aula), y el sistema de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de las carreras de Pedagogía. A ello se suman las múltiples pruebas, ensayos y sistemas de medición y rankings propios del nivel local; además, de las regulaciones y sistemas de evaluación del aula, que en el presente se encuentran permeados por una lógica centrada en la función sumativa y de calificación de la evaluación (González et al. 2025; Gysling, 2017).

Todo ello es parte de la *exacerbación evaluativa* del sistema educativo chileno. Esta tendencia por cierto no es casualidad, son políticas que se han expandido de forma masiva, similar a lo que ocurre en otros lugares del mundo (Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019). En consecuencia, las políticas evaluativas han desencadenado en una “gobernanza de la métrica” (Falabella et al., 2025) que intenta movilizar las conductas de las personas por medio de marcos regulatorios, estándares, incentivos, sanciones y asesorías técnicas. De este modo, las evaluaciones aparecen como una *solución mágica* que ofrece variados beneficios, contribuir a “asegurar la calidad educativa”, “generar desarrollo profesional docente” y “promover aprendizajes” (Acuña et al.,

2019). No obstante, bien se sabe que no existen soluciones mecánicas ni sencillas en educación. Aunque, por cierto, algunas de las evaluaciones pueden proveer información útil para los actores o movilizar algunos procesos de mejora, el actual enfoque evaluativo de modo general conlleva una serie de nudos problemáticos.

Este escenario exige hacer una pausa y discutir preguntas de fondo: ¿tiene sentido el sistema de evaluación en educación?, ¿contribuye a una mejor educación? A partir de una revisión densa de la investigación en Chile y en el mundo, en este artículo se presenta brevemente lo que sucede en tres niveles: i) las evaluaciones a gran escala de desempeño estudiantil, ii) la evaluación a docentes y a la formación docente, y iii) la evaluación de aprendizajes en el aula; para luego avanzar en principios y propuestas de transformación hacia un *nuevo paradigma evaluativo*.

Nudos problemáticos: la evaluación exacerbada

Los nudos y consecuencias críticas de una evaluación exacerbada son diversos. En primer lugar, las evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE, junto a las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias a nivel escolar, tanto en Chile como en otros países, distan considerablemente de cumplir con las expectativas prometidas. La investigación acumulada muestra de manera consistente los efectos adversos, entre los que destacan: la reducción del currículo a las asignaturas evaluadas, la homogeneización y empobrecimiento de las prácticas pedagógicas, el desaliento hacia la innovación educativa, la proliferación de entrenamientos para responder a pruebas estandarizadas, la presión y el agobio sobre docentes y estudiantes, así como la exclusión de quienes presentan ritmos de aprendizaje más lentos (ver por ej.: Contreras et al., 2025; Falabella, 2014, 2020; Flórez y Rozas 2020; Muñoz-Chereau et al., 2020; Santori, 2023).

Más aún, estas políticas han modificado profundamente las subjetividades de las comunidades escolares, influyendo en la manera de concebir el propósito de la educación y el rol de la escuela. En este contexto, la identidad docente se ve tensionada, al tener que conciliar el sentido formativo que otorgan

² “Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes” (PISA), “Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias” (TIMSS).

a su labor con las exigencias de adecuar sus prácticas a las lógicas de la evaluación externa y a la pedagogía que esta conlleva. Incluso organizaciones internacionales, tales como OCDE (2020) y UNESCO (2019), que históricamente han liderado evaluaciones a gran escala, han advertido en los últimos años sobre los efectos críticos que generan cuando éstas se asocian a consecuencias de alto impacto — como bonos al profesorado, sanciones, amenazas o el cierre de establecimientos. Si bien la información generada por estas evaluaciones podría tener cierta utilidad en ámbitos específicos, la magnitud de sus efectos nocivos no justifica de ningún modo la persistencia de este tipo de medidas.

En segundo lugar, la evaluación de la formación inicial y el ejercicio docente han buscado introducir criterios homogéneos para la formación y evaluaciones que permitan determinar la adquisición de conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia, bajo la promesa de regular un sistema fuertemente mercantilizado, caracterizado por una oferta de carreras de pedagogía heterogénea. De manera complementaria, las evaluaciones aplicadas a los y las docentes en ejercicio, así como los mecanismos de acompañamiento y progresión en la carrera profesional, se han concebido como intentos de establecer estándares e indicadores de desempeño que permitan retribuir a los docentes de acuerdo con su rendimiento. Aunque tales propósitos pueden considerarse comprensibles, las formas de rendición de cuentas masiva presentan serias limitaciones, ya que desdibujan la complejidad inherente a la acción pedagógica y pierden de vista su dimensión contextual y de desarrollo profesional (Voisin & Fernández, 2025).

El énfasis tiende a desplazarse hacia una lógica *performativa* del quehacer docente, bajo *la cultura del espectáculo*, orientada a satisfacer a un evaluador externo antes que a responder a los requerimientos pedagógicos del contexto local (Fernández et al., 2022). De este modo, tanto docentes en ejercicio como formadores de futuros profesores se ven tensionados entre lo que consideran pedagógicamente pertinente y lo que se exige desde marcos evaluativos punitivos y descontextualizados. Ello deriva en un debilitamiento de la profesión, en la erosión de la reflexión colectiva, en la reducción de la autonomía para la toma de decisiones fundamentadas en criterios teóricos y contextuales, y, finalmente, en



una creciente desmotivación profesional con impactos negativos también en la salud mental (Carrasco-Aguilar et al, 2025; Fernández, et al., 2025; Guerrero et al, 2025).

En tercer lugar, desde los primeros años de escolaridad, las y los estudiantes comienzan a internalizar lo que significa ser evaluados, desde una lógica que reduce la evaluación a la función sumativa y la calificación, lo que rápidamente se traduce en una forma particular de habitar la experiencia escolar. Su interés inicial por aprender y descubrir va siendo desplazado, progresivamente, hacia el “valor de cambio” de la calificación, como plantea Santos Guerra (2003). En consecuencia, las aulas se llenan de expresiones que reflejan esta lógica instrumental: “¿esto es con nota?”, “¿se darán décimas extras por esta actividad?”, “¿esto entra en la prueba?”. Esta orientación contribuye a una pérdida de sentido del aprendizaje y del estar en el aula, afectando las identidades de los estudiantes como aprendices. Cuando la evaluación se centra en su función sumativa, se promueven identidades reputacionales (Stobart, 2010), en las que los resultados se asocian a atributos personales fijos —“soy malo” o “soy bueno para...”—, en lugar de concebir el aprendizaje como un proceso dinámico y situado, y la evaluación como un proceso formativo que debe acompañar dicho aprendizaje.

Asimismo, la exacerbación de las evaluaciones nacionales con consecuencias desencadenada en perspectivas evaluativas contradictorias entre la política evaluativa, referida a una evaluación estandarizada,



sancionadora y excluyente y, por otra parte, discursos y demandas por una educación integral, inclusiva y por una evaluación para el aprendizaje (Rozas et al., 2020). Adicionalmente, la formación inicial y continua del profesorado ha sido débil respecto a la evaluación en el aula, sumado a una reglamentación y cultura evaluativa en las escuelas que históricamente ha tendido a estructurarse en torno a hitos de calificación y a los tiempos de cobertura curricular, lo que reduce la evaluación a la obtención de puntajes y notas con fines administrativos, en detrimento de su uso pedagógico-formativo (Contreras, 2017; Flórez, 2017; San Martín et al., 2025).

Trazar un nuevo paradigma evaluativo para la educación

Las tensiones y nudos críticos planteados no se reducen a un problema técnico de un instrumento o de su implementación; son parte de un problema político. Es por ello que se requiere politizar el debate, recuperar una discusión democrática respecto a la evaluación, y permitirse reimaginar un nuevo paradigma evaluativo, con un ecosistema articulado. Ello resulta urgente ante la vasta evidencia documentada, nacional e internacional, respecto al fallido modelo. Por cierto, ser gobierno, proveedor de la educación, directivo o docente conlleva evaluarse, responsabilizarse y rendir cuentas ante la sociedad por la labor realizada. Igualmente, las/os estudiantes gradualmente deben hacerse responsables de su proceso de aprendizaje, en lo que respecta a sus deberes

y compromisos. No se trata de no evaluar, sino de hacerlo de una manera acorde a los propósitos del trabajo pedagógico.

La propuesta se desarrolla con base en la investigación nacional e internacional, y las experiencias y modelos que han avanzado en una evaluación formativa, con pertinencia pedagógica, participación de actores, concepción integral de la educación y compromiso con la inclusión y justicia socioeducativa. A continuación, se presentan ocho orientaciones fundacionales para construir un sistema evaluativo alternativo y, luego, se traza una propuesta inicial para poner en discusión.

Principios fundacionales

1. *Rendición de cuentas profesional y democrática* (Cochran-Smith et al., 2018; Falabella y de la Vega, 2016), también denominada “rendición de cuentas inteligente” (O’Neill, 2013). Desde esta perspectiva, los equipos docentes y formadores asumen responsabilidad ante la comunidad educativa, el Estado y la sociedad en su conjunto, en un marco de corresponsabilidad y reconocimiento de la educación como bien común. La toma de decisiones en este enfoque debe ser contextual, fundamentada y participativa, reconociendo la complejidad de las realidades locales y el valor del saber situado de docentes y formadores, así como las visiones y aportes de estudiantes, familias y redes comunitarias.

2. *Responsabilización justa* antes los resultados evaluativos. La política educativa vigente ha tendido a utilizar los puntajes de pruebas estandarizadas como indicador sustituto de la llamada “calidad educativa”, independiente de los diferentes contextos socioculturales. Ello ha dado lugar a lo que diversos autores denominan una “injusticia evaluativa” (Power y Frandji, 2010; Rozas et al., 2020), en el entendido de que el desempeño de los estudiantes son multifactoriales. La responsabilización profesional debe orientarse a atribuir responsabilidades respecto de los ámbitos que están efectivamente bajo el control y la acción de los equipos y organizaciones educativas.

3. *Foco en una evaluación formativa continua*. Ello significa que la evaluación de modo prioritaria está orientada a producir información rica, diversa y contextualizada que nutra la reflexión colegiada, el desarrollo profesional docente, el fortalecimiento de las capacidades institucionales y la participa-

ción activa de las comunidades educativas (Campos y Gándara, 2025; Flórez, 2023; Maroy y Voisin, 2015)³. De lo contrario, la lógica punitiva termina imponiéndose y neutralizando el potencial transformador de la evaluación como herramienta para el aprendizaje y la mejora colectiva.

4. Una evaluación sistémica con *coherencia pedagógica*. La política actual de evaluación tiene diversas incoherencias, entre el mandato de promover “competencias para el siglo XXI” y una evaluación estandarizada a gran escala, con las limitaciones que significa una prueba con predominio de preguntas de selección múltiple. Un cambio de paradigma implica la redefinición en los constructos y áreas a evaluar, acorde a los propósitos curriculares y una formación integral.

5. Una *evaluación orientada a la inclusión y justicia social*. Ello exige una transformación cultural profunda, orientada a reconocer y valorar la diversidad, así como a promover prácticas que fomenten la justicia socioeducativa. Este paradigma significa crear espacios de reflexión y acción profesional donde docentes y formadores puedan identificar las inequidades presentes en los procesos educativos y transformar sus prácticas hacia una educación democrática, inclusiva y participativa, asumiendo un rol protagónico en dichos cambios.

6. *Aseguramiento de las condiciones para el aprendizaje*. El Estado, como principal garante del sistema, debe transitar de un modelo de desempeño basado en exámenes a un modelo que asegure las condiciones para el aprendizaje y el desarrollo óptimo de los procesos formativos. Esto implica generar apoyos efectivos para el funcionamiento del sistema educativo y, al mismo tiempo, insta a los proveedores —sostenedores e instituciones formadoras universitarias— el cumplimiento de normativas y criterios comunes exigentes que garanticen entornos formativos de calidad.

7. *Basado en el juicio profesional de las y los docentes*. Si bien la información evaluativa externa puede ofrecer ciertos aportes, suele llegar con rezago temporal, y representar una visión parcial y limitada de las habilidades y contenidos que se busca evaluar. En consecuencia, el núcleo del trabajo pedagógico debe sustentarse centralmente en las



evaluaciones diseñadas y aplicadas por los propios equipos docentes, ya que son ellos quienes mejor pueden interpretar el progreso, las trayectorias y las necesidades de aprendizaje de su estudiantado.

8. Un *sistema evaluativo sofisticado, con multiniveles*, que responda de modo diferenciado a distintos propósitos y esferas de la orgánica del sistema educativo. El modelo actual se encuentra dominado por la lógica de la métrica, basada en evaluaciones estandarizadas que operan casi como un monopolio del poder evaluativo. Este enfoque concentra la capacidad de emitir juicios amplios sobre la calidad de las instituciones, la gestión directiva, el desempeño docente y las necesidades de aprendizaje del estudiantado, reduciendo la complejidad educativa a indicadores numéricos. Avanzar hacia un nuevo paradigma evaluativo requiere un diseño sofisticado, multinivel y contextualizado, que articule distintos tipos de instrumentos con propósitos diferenciados en los niveles nacional, local-territorial e institucional. De este modo, cada actor del sistema educativo —desde las autoridades hasta los equipos escolares— deben asumir responsabilidades coherentes con su rol y ámbito de acción (véase Diagrama 1).

En base a estos principios, se plantean a conti-

³ Algunos ejemplos de países (o regiones) que han profundizado en una política de evaluación formativa son Escocia, Ontario (Canadá), Noruega y Uruguay.



nuación orientaciones generales para los distintos ámbitos y tipos de evaluación referido a: i) desempeño estudiantil a gran escala; ii) instituciones universitarias a cargo de la formación inicial docente y proveedores de la educación escolar; iii) las prácticas directivas y docentes; iv) y aprendizajes a nivel de aula.

Evaluación de desempeño estudiantil a gran escala, nivel nacional: El propósito de esta evaluación es obtener una visión global del país y sus regiones respecto de los avances en los aprendizajes fundamentales de las y los estudiantes, permitiendo realizar análisis comparativos en el tiempo. Su finalidad principal es retroalimentar las políticas públicas y orientar la priorización de apoyos y estrategias en determinados territorios, niveles o ámbitos curriculares, en coherencia con los resultados obtenidos. Para este objetivo, resulta pertinente implementar una evaluación muestral y representativa, aplicada cada tres años que pueda complementarse con otros estudios nacionales e internacionales que aporten información relevante sobre el sistema educativo. Los resultados no deben publicarse desagregados por escuela, ni interpretarse como indicadores de calidad institucional, ni asociarse a incentivos o sanciones. Asimismo, en caso de que los niveles locales decidan aplicar evaluaciones con fines pedagógicos —para orientar sus estrategias curriculares o de acompañamiento docente—, estas deben respetar los principios y resguardos establecidos. Mantener una distinción clara entre las evaluaciones

nacionales de carácter sistémico y las evaluaciones locales de uso formativo es crucial para evitar el uso de un mismo instrumento con propósitos múltiples y, al mismo tiempo, favorecer liderazgos locales en la definición de énfasis curriculares, pedagógicos y evaluativos.

Evaluación a las instituciones a cargo de la formación inicial docente. Las instituciones de educación superior deben rendir cuentas al Estado y a la sociedad por la formación profesional docente que imparten, en el marco de un sistema regulatorio que garantice el cumplimiento de estándares exigentes para las carreras de pedagogía, y que, al mismo tiempo, fortalezca las capacidades institucionales y la confianza profesional. Es necesario mantener una evaluación externa con consecuencias respecto de las condiciones y la provisión formativa de las carreras, basada en exigencias comunes para todas las instituciones formadoras. A diferencia del sistema actual de acreditación, esta evaluación debe articular acuerdos nacionales con criterios locales, definidos por la comunidad profesional de formadores y educadores, de modo que reflejen las diversidades y particularidades territoriales. Ello significa fortalecer el trabajo gremial entre universidades y docentes, y su rol político en el diseño del sistema de evaluación.

Evaluación a proveedores de la educación escolar. Los proveedores de educación escolar (sostenedores) deben rendir cuentas tanto al Estado como a las comunidades educativas por la calidad y condiciones de la provisión educativa en sus establecimientos. Esto implica evaluar la implementación de procesos de mejoramiento continuo y desarrollo profesional docente, las condiciones laborales del profesorado, las estrategias de inclusión y atención a la diversidad del estudiantado, la infraestructura y los recursos pedagógicos disponibles, el uso transparente de los fondos públicos y el cumplimiento de las normativas vigentes, entre otros aspectos relevantes. Dicha evaluación debe apoyarse en una recopilación holística de información, utilizando múltiples estrategias como el análisis documental, entrevistas a diversos actores del sistema, y la observación de prácticas pedagógicas en aula. El incumplimiento de las normativas o de las condiciones mínimas requeridas debe orientar la toma de decisio-

nes institucionales y, cuando corresponda, conllevar consecuencias proporcionales para los sostenedores. Se trata de una evaluación de carácter regulatorio, no competitivo, aplicable a todas las instituciones educativas del país.

Evaluación a las prácticas docentes y directivas.

Este nivel requiere una evaluación continua y contextualizada del ejercicio directivo y de la docencia, articulada con planes de formación, acompañamiento local y trabajo en red a nivel territorial. Los niveles locales o sostenedores debieran desarrollar sistemas propios de evaluación de directivos y docentes, cuyo diseño incorpore procesos de reflexión colectiva sobre el sentido y los criterios que definen una buena práctica profesional. Dichos sistemas deben sustentarse en una evaluación sistemática, formativa y transparente, que otorgue valor y claridad a quien es evaluado. Corresponde al Estado central, en cambio, entregar orientaciones nacionales y marcos de referencia, además de supervisar que las evaluaciones y los sistemas de acompañamiento se desarrollen de manera pertinente y rigurosa, de acuerdo con criterios comunes y exigentes sobre el desempeño docente y directivo.

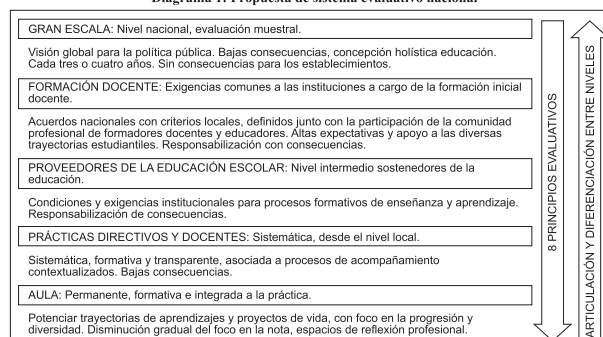
Evaluación en el aula. En este ámbito resulta urgente avanzar hacia una evaluación formativa del aprendizaje estudiantil que promueva procesos de aprendizaje individuales y colectivos, en coherencia con el respeto a la diversidad de ritmos, culturas, identidades, experiencias y proyectos de vida presentes en las comunidades escolares. Para ello, se requiere avanzar hacia un currículum y una evaluación situada, diseñados desde una concepción procesual del aprendizaje, y no desde la mera consecución de estándares comunes por nivel educativo como criterio único de valoración. La evaluación debe sostenerse en principios de justicia social, orientándose a combatir las inequidades educativas y a reconocer las particularidades culturales y lingüísticas de los distintos grupos, especialmente de aquellos históricamente marginados. Estas transformaciones demandan fortalecer el desarrollo profesional docente y la apropiación de una cultura evaluativa de carácter formativo, en la cual las calificaciones dejen de ser el centro y su uso se justifique pedagógicamente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diagrama 1 sintetiza la propuesta de un nuevo



paradigma evaluativo nacional, distinguiendo los niveles, propósitos y características que deberían conformarlo, con el objetivo de promover la articulación entre actores y niveles del sistema y resguardar la coherencia interna de los principios que se busca impulsar.

Diagrama 1: Propuesta de sistema evaluativo nacional



Fuente: Falabella, Fernández y Flórez (2025), p. 523.





Reflexiones finales

La propuesta aquí planteada no busca únicamente modificar una política o un instrumento específico, sino impulsar un cambio paradigmático del sistema evaluativo en su conjunto. Este enfoque significa reemplazar las lógicas de control y amenaza por una cultura participativa, de profesionalización docente y trabajo colaborativo, sostenida por un Estado garante de condiciones exigentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con perspectiva de justicia socioeducativa. Dicha transformación exige una reconfiguración integral de las culturas evaluativas, las condiciones laborales y la estructura del sistema educativo, junto con voluntad política de reconocer la urgencia de este cambio, sustentado en la amplia evidencia acumulada sobre los efectos del modelo vigente.

Esta propuesta no pretende ser exhaustiva ni definitiva, aspira a constituirse en un insumo orientador para avanzar hacia un enfoque alternativo al

actual modelo de evaluación estandarizada de altas consecuencias. Es un desafío mayúsculo, pero cuya postergación solo perpetúa las inequidades y tensiones existentes. Considerando los antecedentes regulatorios, políticos y culturales, es evidente que las transformaciones no serán sencillas; menos aún con los casi nulos avances en la materia en los últimos años y el incierto panorama de un nuevo gobierno venidero. Sin embargo, esta demanda no se puede abandonar, se requiere insistencia, pues si nos proponemos como país una educación inclusiva, que fomente las habilidades complejas, el pensamiento crítico, la creatividad y una formación democrática, se requiere un diseño coherente y articulado entre todos los niveles del sistema. No es posible transformar la educación sin transformar del mismo modo el ecosistema evaluativo en sus múltiples niveles y esferas. Es una invitación a transformar con valentía política y pedagógica un nuevo paradigma educativo.

Referencias bibliográficas

Acuña, F., Mendoza, M., y Rozas, T. (2019). El hechizo del Simce. Sobre cómo ocultar la competencia escolar en nombre del aseguramiento de la calidad de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía* 1(1), 54-70.

Campos, J. y Gándara, F. (2025). ¿Se puede? Modelos alternativos de evaluaciones a gran escala. En A. Falabella, Ma. B. Fernández, Ma. T. Flórez, *La evaluación en la mira. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula*. Editorial UAH.

Carrasco-Aguilar, C., Vergara, L., López, V., Verdejo, T. y Ortiz, S. (2025). Contradicciones y paradojas de las trayectorias docentes: entre la evaluación con altas consecuencias y la cotidianidad escolar. En A. Falabella, M.B. Fernández y M.T. Flórez, *La evaluación en la mira. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (303-226). Editorial UAH.

Cochran-Smith, M. Cummings Carney, M., Stringer Keefe, E., Burton, S., Chang, W.C., Fernández, M.B., Miller, A.F., Sánchez, J.G., y Baker, M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College, Columbia University.

Contreras, G. (2017). “La retroalimentación en Educación Superior: conceptos, principios y estrategias para la práctica”. En J.M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras. *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Contreras, P., Acuña, F. y Falabella, A. (2025). El gobierno de las ilusiones: un análisis crítico del Simce. En A. Falabella, M.B. Fernández y M.T. Flórez, *La evaluación en la mira. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (107-139). Editorial UAH.

Falabella, A. (2014). La escuela performativa: Los efectos de las políticas de mercado y de responsabilización con altas consecuencias. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51).

Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126.

Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools’ everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45.

Falabella, A., y de la Vega, L.F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413.

Falabella, A., Fernández, Ma. B.; Flórez, Ma. T. (2025). *La evaluación en la mira. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula*. Editorial UAH.

Fernández Ma. B., Silva-Peña, I. y Peña-Sandoval, C. (2025). Formación inicial docente para la justicia social: desafíos en tiempos de rendición de cuentas. En A. Falabella, M.B. Fernández y M.T. Flórez, *La evaluación en la mira. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (245-268). Editorial UAH.

Flórez, Ma. T. (2017). High-stakes assessment systems as a historical barrier in the struggle for change in education: the case of Chile. En M. Lawn y C. Alarcón (Eds.), *Cultures of Student Assessment* (pp. 213-234). Editorial Peter Lang.

Flórez, T., y Rozas, T. (2020). Accountability from a social justice perspective: criticism and proposals. *Journal of Educational Change* 21, 157-182.

Flórez, T. (2023). *Orientaciones para un cambio de paradigma en la evaluación a gran escala desde la experiencia internacional*. Ponencia presentada en XXVIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, La Habana, Cuba, 21-24 nov.

González, A. (2025). Evaluar para reactivar el aprendizaje: explorando valoración y expectativas de docentes y directivos de enseñanza media sobre evaluación. Informe final proyecto FONIDE FON2300045. CEM-MI-NEDUC.

Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Tesis doctoral, Universidad Diego Portales.

Maroy, C., y Voisin, A. (2015). Comparing accountability policy tools and rationales: various ways, various effects? En H. Kotthof, & E. Klerides (Eds.), *Governing educational spaces: Knowledge, teaching, and learning in transition* (pp. 35-58), Sense.

Muñoz-Chereau, M., González, A. y Meyers, C. (2020). How are the 'losers' of the school accountability system constructed in Chile, the USA and England? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(7), 1125-1144.

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA*. OECD.

O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4-16.

Power, S., y Frandji, D. (2010). Education Markets, the New Politics of Recognition and the Increasing Fatalism Towards Inequity." *Journal of Education Policy* 25 (3): 385–396.

Rozas, T., Falabella, A. y Flórez, M.T. (2020). Justicia en riesgo: en búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En C. Moyano (editores), *Justicia Educativa: Desafíos para las Ideas, las Instituciones y las Prácticas en la Educación Chilena*. UAH.

San Martín, C. Rojas, R. Ramos, L., Luz, Ma. Terán, L.Ma. (2025). Evaluación inclusiva: ¿cómo dar respuesta a la diversidad en el aula para promover una educación con sentido? En A. Falabella, M.B. Fernández y M.T. Flórez, *La evaluación en la mira. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula* (107-139). Editorial UAH.

Santori, D. (2023). *The quantified school: pedagogy, subjectivity and metrics*. Palgrave Macmillan.

Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoque Educativos* 5(1), 69-80.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

UNESCO (2019). *The promise of large-scale learning assessments: Acknowledging limits to unlock opportunities*. UNESCO.

Verger, A., Parcerisa, L., y Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30.

Ydesen, C. y Andreasen, K. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24.



Escuela y territorio: **Aprender desde la ruralidad**

En la quietud rural de Las Cabras, donde el viento acaricia los palmares de Cocalán y el Cerro Pitrucao vigila desde su altura, late la Escuela G495 Palmería: pequeña en matrícula, inmensa en sentido. Allí, en un rincón donde la naturaleza dicta su propio calendario, Guillermo Benedicto Rojas Allende ejerce su oficio de maestro, dirigente y cuidador de comunidades.

Siete estudiantes —cinco niñas y dos niños— son el centro de este pequeño universo escolar que parece frágil a simple vista, pero cuya fuerza nace de un entramado humano que sostiene y acompaña. Cinco



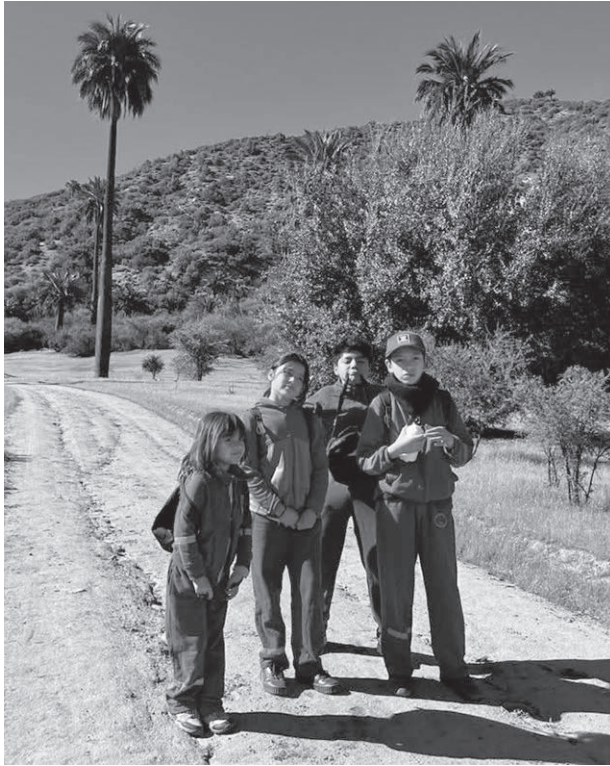
Profesor:
Guillermo Rojas Allende

profesores, seis asistentes, aunque solo dos y uno se hacen presentes cada día. No importa la cantidad; en este lugar la educación se mide en presencia auténtica, en conversaciones al paso, en miradas que no se pierden entre multitudes.

La convivencia aquí no es un plan ni una norma: es respiración. Un sello que ellos llaman “vida saludable”, pero que en realidad es un modo de ser. No solo el cuerpo se cuida en Palmería; también el espíritu, la mente, las emociones. Este bienestar compartido es la brújula que ordena las jornadas, el puente que une a estudiantes, familias y docentes con el paisaje que los cobija.

Guillermo lleva más de veinte años siendo maestro, diez de ellos al frente de esta escuela que, contra vientos y distancias, ha alcanzado excelencia académica durante seis años consecutivos. Mantener la matrícula ha sido su desafío permanente. En un país donde el transporte escolar aún no es un derecho garantizado, la ruralidad exige perseverar cada día, convencer a las familias de que la educación también florece lejos del asfalto.

Ser profesor y dirigente, en su caso, es una danza posible gracias a la solidaridad cotidiana de sus colegas, que acomodan horarios, ceden espacios, sostienen y acompañan. Las reuniones de la Comisión de Ética —que aún no tienen horas gremiales



asignadas— se vuelven parte de una agenda que convive con cuadernos, planificaciones y tareas que, como en toda casa de un maestro chileno, esperan sobre la mesa al caer la tarde.

La escuela respira a través de sus proyectos: caminatas bajo cielos amplios, ciclismo que despierta corazones jóvenes, el invernadero donde la paciencia se convierte en brote, talleres socioemocionales que protegen a quienes empiezan a descubrir el mundo. Cada actividad es un hilo de la misma trama: crear un espacio donde aprender sea también sanar, explorar, mirar hacia adentro.

Aquí, el buen trato es ley no escrita. Los profesos-



res, asistentes, psicóloga y trabajadora social observan juntos los gestos, los silencios, las sutiles señales que anuncian que algo podría estar cambiando en algún niño o adulto. La comunidad se convierte así en un círculo que cuida y contiene; un faro colectivo que detecta tempestades antes de que lleguen.

Las caminatas, las bicicletas, el trabajo en la tierra... todo esto es más que una metodología: es una manera de volver a uno mismo y de encontrarse con los estudiantes desde otro lugar. Enseñar al aire libre, dejar que la naturaleza acompañe los aprendizajes, es, para ellos, recordar que el saber no siempre cabe en una sala de clases.

El compromiso y la perseverancia son los pilares de este proyecto. Nada ha sido impuesto: cada avance ha nacido de la voz de la comunidad. Hubo años con veinte estudiantes, un horizonte posible de treinta. Hoy son siete, igual que hace una década, cuando tres pequeños sostenían la matrícula. Los números suben y bajan, pero la convicción sigue intacta.

En el camino de Guillermo aparecen maestros que han dejado huellas profundas: como el profesor Julio Morán Rubio al inicio de su labor docente, Roberto Villagra Reyes, quién lo guía en el camino de la dirigencia y Guido Reyes por su siempre sabio consejo, señala. Él los nombra con gratitud silenciosa, sabiendo que su oficio se alimenta de múltiples manos y voces que alguna vez lo sostuvieron.

Se piensa a sí mismo como un aprendiz permanente. Ese es, tal vez, su verdadero sello: la voluntad de mejorar siempre, de salir de los lugares cómodos, de entregar lo mejor en cada gesto. Porque en esta escuela pequeña, rodeada de palmas antiguas y cerros vivos, el aprendizaje no es solo para los niños. Es para todos quienes deciden permanecer.

Los votos que nos sostienen: **Macarena Palta** y la poesía que brota desde la escuela rural

En las aulas polvorientas de la escuela rural, donde el silencio a veces pesa más que las campanas de la mañana, Macarena Palta Palleres encontró el lugar donde su poesía cobra sentido. Desde los once años escribe para no olvidar, para sanar, y con Los Votos, su poema más reciente, nos invita a acompañarla en un rito íntimo: el de transformar la pérdida en palabra y la palabra en esperanza. En su voz se entrelazan los caminos de la docencia, la memoria y la tierra, como si cada verso naciera del polvo y del eco de las voces rurales que aún resisten.



Su trayectoria docente está marcada por la itinerancia y el compromiso con la educación pública. Comenzó en la escuela Blas Hernández de Chepi-





quilla, cuando el establecimiento aún dependía de la municipalidad de Andacollo. Luego, con una mochila llena de materiales y sueños, se convirtió en profesora itinerante de inglés, recorriendo las escuelas José Luis Arraño de La Caldera, José Bernardo Suárez de Maitencillo y la distante Domingo Santa María de El Cobre. Casi seis años duró ese viaje constante entre cerros y caminos de tierra. “Iba y venía —dice—, a veces con largas caminatas, pero fue un desafío: recorrer otras realidades, ganar experiencia y empaparse de la educación rural.”



Más tarde, su ruta la llevó al norte de la región, a las comunidades de Los Choros y Punta de Choros, donde la educación se funde con el mar y la bruma. Hoy enseña en el CEIA de Andacollo y también en la escuela San Lorenzo, uniendo mundos diversos bajo una misma vocación.

Pero Macarena no solo enseña. Es dirigente comunal, escritora y madre. “Me organizo muy bien con mis tiempos”, dice entre risas, “no puedo estar quieta”. Su familia, confiesa, es su gran pilar. “Soy de esas profes que no necesitan llegar a cocinar, porque el marido y los hijos me apoyan. La profe es hasta el viernes; el fin de semana soy mamá que cocina rico y escribe”. En esa frase se condensa la sencillez y fuerza de las mujeres rurales que equilibran la vida cotidiana con la creación.

Cuando se le pregunta por sus sueños para las escuelas rurales, su voz se vuelve esperanzada pero firme: “Sueño que los niños y niñas tengan las mismas oportunidades que los de las ciudades; que puedan ser grandes profesionales, que sus sueños se realicen. Que los docentes reciban el reconocimiento que merecen, porque en el campo se hace de todo con muy poco. Los colegas rurales son héroes anónimos”. En sus palabras vibra una certeza: la educación rural no es solo enseñanza, es resistencia y acto de amor.

Desde pequeña, la escritura fue su refugio. “Vi La guerra de las galaxias y escribí un cuento. Me impactó la princesa Leia: su liderazgo, su fuerza. Así nació Diane de Kristallburg, con nombres nórdicos e ingleses inventados. Mis compañeras lo leían como si fuera un libro.” Esa imaginación precoz marcó su destino. En cuadernos dibujaba los mundos que soñaba; en ellos cabían galaxias, desiertos, montañas y los primeros versos que más tarde florecerían en la adultez.

Hoy, Macarena escribe en los trayectos entre pueblos, en el bus, en los recreos o al caer la tarde. “Es mi forma de contención emocional —dice—. Veo un paisaje, escucho una historia y las palabras salen solas.” Su escritura no nace del artificio sino de la vida misma. Tal vez por eso *Los Votos* conmueve: porque fue inspirado por un encuentro real, una conversación con un profesor jubilado en un viaje hacia Isla Damas. “Él me contó que su esposa había muerto en un accidente hace catorce años. Me dijo que aún le era fiel, que guardaría sus votos hasta volver a verla.” Macarena transformó esa promesa en poema, y en ese gesto recogió el eco universal del amor que persiste más allá del tiempo.

Hablar del duelo, para ella, es hablar del amor. “Tiene que haber mucho amor para no poder dejar ir”, dice. “El ser querido se va, pero el amor no. A veces se siente, se huele, se escucha. Es una devoción hacia lo más amado.” En su poesía, esa devoción se vuelve memoria compartida. *Los Votos* no solo honra a una pareja ausente, sino también a todas las pérdidas que habitan el corazón humano: amores, lugares, rostros que el tiempo arrastra pero la palabra retiene.

Macarena se confiesa lectora incansable: Gabriela Mistral, Carlos Pezoa Véliz, Gustavo Adolfo Bécquer, Amado Nervo, Maya Angelou. “Desolación me la he leído cientos de veces”, dice. Quizás por eso su escritura está atravesada por una sensibilidad mistraliana: el dolor transformado en ternura, la vida rural como territorio de sabiduría y humanidad.

Sin embargo, no todo fue fácil. Recuerda que en su infancia en Monte Patria, ganar los concursos de poesía era motivo de burlas. “Me pifiaban, me daba vergüenza... dejé de escribir un buen tiempo. Recordé que nadie es profeta en su tierra.” Ese episodio, lejos de apagarla, la templó. Hoy, cada premio recibido es también una reparación simbólica, una respuesta luminosa a la incomprensión.



En el aula, Macarena convierte la poesía en herramienta de transformación. “Trabajamos con los estudiantes *Piececitos* de Gabriela Mistral, traducido al inglés. Les sorprendió que la poesía de Gabriela se lea en todo el mundo.” Aquella clase se transformó en un espacio de emoción y creatividad: los niños escribieron sus propios poemas sobre el cariño, la solidaridad o sus familias. De esa experiencia nació un libro colectivo, y Macarena escribió el epílogo. “Fue un momento mágico. La lectura se volvió acción; la poesía, comunidad.”

Para ella, la poesía en la escuela no es un lujo, sino una necesidad. “El sistema educativo ha matado las áreas del desarrollo integral. Faltan arte, música, cultura. Han olvidado lo que nos hace humanos.” Su reflexión se amplía hacia lo social: “Si Gabriela Mistral estuviera viva, esta sociedad aún la discriminaría. Y lo mismo sucede con Elisa Loncón. Falta poesía, falta cultura, falta humanidad.”

En tiempos donde la educación se mide por estándares y pruebas, Macarena reivindica la palabra sentida. “La poesía es una herramienta de autococonocimiento, una válvula de escape, un camino para redescubrirse y tener voz propia. Ayuda a reflexionar sobre la familia, la sociedad, el mundo. Es la búsqueda del ser y de lo que queremos ser.”

Así, entre cuadernos, caminos polvorientos y voces de niños, Macarena Palta Palleres sigue escribiendo. Su obra brota desde la raíz del territorio y se alza como un canto a la esperanza. *Los Votos* es más que un poema: es un gesto de fidelidad hacia la vida, hacia la memoria y hacia la educación como acto poético.

Porque hay amores que no se olvidan, versos que no se marchitan, y maestras que, como ella, siembran poesía allí donde la tierra parece árida.

Gabriela de los Andes

Francisco Rodríguez Arancibia,

*“Vivirás en nosotros y en nuestros hijos y en los hijos de nuestros hijos.
Vivirás tanto como viva América y la lengua castellana. Por siempre vivirás porque amaste.”*
(Germán Posada)

En el marco de la conmemoración de los ochenta años de la recepción del Premio Nobel de Literatura por Gabriela Mistral, se presentan a la comunidad académica y cultural antecedentes preliminares de una investigación de mayor alcance desarrollada por integrantes del Centro de Estudios Para Asuntos Docentes (CEPAD). Dicho trabajo se centra en los años de residencia de la poeta en la ciudad de Los Andes, período particularmente fecundo desde el punto de vista biográfico, intelectual y creativo, y que permite aproximarse a su figura desde claves interpretativas estrechamente vinculadas al territorio andino, de modo que justificadamente podemos llamarla GABRIELA DE LOS ANDES.

1. Línea genealógica:

Gabriela puede ser considerada un arquetipo propio de nuestro pueblo y etnia, así queda de manifiesto en el mestizaje demostrado de su genealogía en la obra de Gerardo Papen y en la de Juan Barrios Barth. En efecto, cuando se examina la línea paterna de Gabriela Mistral, fue hija de Jerónimo Godoy y Petronila Alcayaga, a su vez el padre de Jerónimo Godoy fue Gregorio Godoy, quien era hijo de Josefa Barraza y un mulato libre: Pedro J. Godoy.

Remontándose aún más atrás por esta línea familiar, antes de 1689, aparece una línea genealógica de Miguel Guanchicai, cuyo tronco es de carácter indígena.

Cuando se analiza la línea materna, la madre de Gabriela, Petronila Alcayaga, era hija de Francisco Alcayaga y Lucía Rojas, casados, hacia atrás esta genealogía entronca con la familia Rojas y Trujillo, cabe mencionar que el lugar de nacimiento de la madre de Gabriela es Peralillo, falleciendo en julio de 1929. Estas partidas de nacimiento y defunción son importantes porque determinan que el nacimiento de Gabriela acaeció cuando su madre contaba con 44 años de edad.

De lo precedentemente expuesto, es posible colegir que en Gabriela Mistral confluyen líneas étnicas del más variado tipo, siendo el ejemplo —como ella misma lo confiesa— de un mestizaje notorio y claro, por ello es una representante típica de nuestro pue-



blo sin aportes raciales que no sean los propios de la chilenidad.

2. Los Andes, lugar en que más tiempo vivió la poeta:

Gabriela Mistral residió en Los Andes entre 1912 y 1918, lugar donde llega a sus 23 años, como inspectora y profesora al Liceo de Niñas que se encontraba en calle Esmeralda, casa que ocupa hoy el Circulo Italiano, desde donde se traslada a calle Las Heras N° 181 junto a su madre Peta y a su hermana Emelina: “la calle era de tierra y rodeada de acequias, veredas construidas con piedras de huevillo, la Maestra disfrutaba de caminatas y conversaciones en las cercanías de su casa y el Liceo de Niñas, siempre acompañada de un cuaderno de notas” (Fernández Latapiatt).

Al poco tiempo se trasladó al pequeño barrio de Coquimbito, ubicado junto al camino internacional, aproximadamente a un kilómetro de la plaza de Los Andes “que acogía principalmente las viviendas de los inquilinos del fundo de la familia Avendaño, propietaria también de los terrenos aledaños” (Guerra León Fernández, 2014). Dicha casa en la que aparece retratada por Latapiatt, tenía un pequeño huerto porque para ella era importante la naturaleza, la tierra y sus frutos,

“en Monte Grande, en la Compañía Baja, en Los Andes y en Santa Bárbara (California), habitó un mismo espacio terrestre y frutal. Ella que vivirá años en Coquimbito, terreno situado en las afueras de Los Andes, el huerto se duplica...a los olivos de La Serena van a suceder el álamo y el manzano de Los Andes (olor de frutos y no de flores)... por el fondo de su casa pasaba el soplo fluvial del Aconcagua” (Jaime Concha).

La vida de Gabriela es de un permanente nomadismo, en Temuco, en Punta Arenas, Santiago, Brasil, Italia, pero cabe dejar constancia que el período más largo de su vida en un solo lugar, fuera de su tierra natal, es el que corresponde a los siete años que vive en Los Andes. Esto lo complementa uno de los más grandes estudiosos de la obra de la poeta, Pedro P. Zegers, quien expresa “un alto porcentaje de la obra de Gabriela Mistral la escribió en Los Andes y el resto corresponde a otros lugares”.

En palabras de Gabriela, “solo la Cordillera me retuvo siete años en Los Andes”, sus sentimientos hacia las montañas circundantes son intensas, así, por ejemplo, habla de “su rincón de montaña”, de su amistad con ellas y de cómo las contempla desde su balcón interior “el Juncal y Los Leones sus nevadas siluetas veteranas” (Jaime Quezada).

En un expresivo recuerdo de su estadía en Los Andes, Gabriela señala “he vivido aquí en Los Andes los siete años más intensos de mi vida. Todo se lo debo a este sol traspasador, a esta tierra verde y a este Aconcagua, río tan mío”.

Independientemente de sus contactos profesionales, su sociabilidad lleva a Gabriela a relacionarse con el “Juez de Letras del Departamento, Carlos González Méndez; con Ramón Fernández Latapiatt y su esposa la poetisa Ernestina Desimone; con el fundador del Liceo de Hombres Maximiliano Salas Marchán; con Isauro Santelices, perteneciente a otra distinguida familia andina y, a quien menciona en el



Epistolario junto al poeta Manuel Magallanes Moure” (Rojas Jélvez).

Considerando el contexto histórico y social en que vivió, relaciones como las que mencionaremos dan cuenta de su espíritu libre y valiente, lejano a escándalos, pero decidido: en Los Andes conoció y se vinculó sentimentalmente con la joven escultora andina Laura Rodig, artista a quien la poeta definió como “un alma para admirar” y quien la acompañó durante sus años en Los Andes, luego en Punta Arenas y después en México.

En términos de estadía y pertenencia, consideremos que en la casa de La Serena en donde vivió más tiempo la madre de Gabriela, se ha elevado esa residencia al rango de museo y centro cultural mistraliano, lo que nos desafía a los andinos a adquirir y transformar en un centro mistraliano la casa que la poeta habitó en Coquimbito.

Aunque las comparaciones pueden ser odiosas y sin restar importancia a otros insignes hijos o vecinos de la ciudad, ¿habrá otro personaje histórico y reconocido a nivel mundial que haya vivido siete años en Los Andes? Si su genio literario ya confiere a Gabriela un lugar único, el Premio Nobel posterior que reconoció mundialmente su obra -digamos que



parte importante de ella fue escrita en la ciudad- la deja en un sitio que estimamos inalcanzable.

3. Igualdad de la mujer y del hombre:

Gabriela Mistral reconoce en la mujer la igualdad con el hombre, sin por ello llegar a ser una feminista radical o separatista. Al respecto y por razones de brevedad, citemos solo tres fragmentos de su obra al respecto:

“Más porvenir para la mujer, más ayuda, que se alce con toda su altivez y majestad, que la gloria resplandezca en su frente y sea visible en el mundo intelectual” (La Voz de Elqui, 1906).

“Las mujeres formamos un hemisferio humano, toda ley, movimiento de libertad y cultura nos ha dejado durante largo tiempo en la sombra” (1918).

Cuando ya reconocida como diplomática y habiendo sido rechazado su nombramiento de Cónsul de Chile en Italia por Benito Mussolini, y a los años después de continuar con su carrera diplomática, en relación a la renta que percibiría como Cónsul, indica “...que me dejen equipararme con los demás cónsules a pesar de ser mujer” (Tomic, 1951).

4. Pensamiento indigenista y latinoamericano:

En relación directa con su genealogía, el pensamiento de Gabriela Mistral está lleno de consecuencias. Invitada a México para encabezar la reforma educacional de ese país, expresa que concurre llena de vocación, en carta fechada en 1922 al entonces senador y amigo Pedro Aguirre Cerda, indicando que México es un país donde “se respira la unión

latinoamericana, una nación donde se ha declarado constitucionalmente que ningún hispanoamericano será considerado extranjero...en Chile se cree que este México es una caricatura de la civilización, siendo el pueblo más culto de nuestra América”.

Al ya mencionado remitente, le expresa un año después: “voy hacer algo más, ayudar al Ministro Mexicano Vasconcelos en la organización de las escuelas indígenas, a raíz de un Congreso de los Maestros Misioneros que me tocó presidir” (1923).

Germán Posada (1957), estudioso de la obra mistraliana, llega a señalar que ni Rubén Darío ni Andrés Bello ni Domingo F. Sarmiento hicieron tan visible y tan notoria a América como Gabriela Mistral.

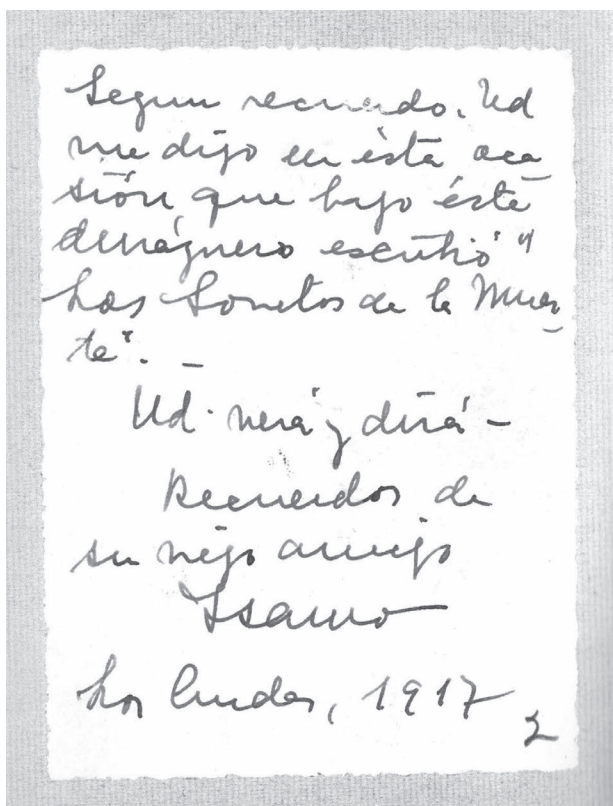
5. Su relación con Pedro Aguirre Cerda:

Se conocen en Los Andes y, posteriormente cuando el gran estadista fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción, la designará Directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas hacia el año 1918, dejando así su larga permanencia en la ciudad de Los Andes. En palabras de la poeta: “Ha sido un Ministro andino, Pedro Aguirre Cerda, quien trajo hasta mi rincón de montaña, el ofrecimiento de un ascenso, se trata de un educador altísimo y de un político que es toda una hermosa figura moral”.

En 1929, Pedro Aguirre Cerda edita en París su libro “El Problema Agrario” que consta de 510 páginas. Dicha obra tiene una extensa dedicatoria de más de una página, dirigida a Gabriela Mistral que viene a dar testimonio de la relación de amistad personal y de reconocimiento de quien sería presidente, hacia la poeta.

Esta amistad es descrita en los siguientes términos “Fue precisamente allí, en el donoso Valle del Aconcagua, donde ambos se conocieron y frecuentaron por los años 1914 a 1917. Gabriela iría varias veces de caminata desde Los Andes a Pocuro para visitar a Aguirre Cerda, conversar sobre los temas más diversos, atraída, además, por la evocadora aura de recuerdo y leyenda del maestro argentino Domingo Faustino Sarmiento, que vivió sus años de exilio en el siglo XIX, en la mismísima hacienda de Pocuro”. (Jaime Quezada).

El epistolario entre ambos es extensísimo y toca los más diversos aspectos ¿Será posible encontrar una relación más fraternal y de profunda amistad entre dos figuras de este alcance que haya tenido como escenario la Provincia de Los Andes?



de Santa Rosa, frente a la Plaza de Armas de Los Andes y da origen al nombre de la calle que, paralela a Calle Larga, une Los Andes con Pocuro. Según nuestra interpretación, el poema “El Dios triste” está inspirado en la contemplación de esta escultura religiosa.

En cuanto a su producción literaria, especialmente la menos difundida, su prosa, plétorica de rigurosidad intelectual y humanismo, mencionaremos sus ensayos sobre la igualdad y emancipación de la mujer, sus escritos americanistas, su concepción del estudio y del trabajo, su búsqueda incesante de la trascendencia y su libertad interior y exterior, que la hicieron descollar, a pesar incluso de su propia personalidad que huía del ruido y las superficialidades.

En estas páginas hemos querido esbozar un pávido acercamiento a Gabriela y su relación con Los Andes, quedando tantos otros argumentos y hechos por develarse para que la figura e impronta de la poeta en nuestra ciudad sea reconocida y valorada en su real dimensión, pues Los Andes y los andinos deben sentirse orgullosos de haber acogido en su espacio por siete años la cotidianidad de Gabriela; pensamos que tenemos la obligación y el deber moral de honrar el recuerdo de una de las más insignes mujeres de la historia de Chile y del mundo.

Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en el salón de clase.

*Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra...
Maestro, sé fervoroso.*

*Para encender lámparas basta llevar fuego en el corazón
(Gabriela Mistral)*

6. Obra y espiritualidad:

Si consideramos el contexto histórico, social y cultural en que vivió Gabriela Mistral y la cosmovisión que se deriva de su obra, no podríamos sino concluir que es innegable su profunda relación con la espiritualidad y la trascendencia, desde una óptica personal que la llevó a ser cercana al budismo y a los principios de una organización filosófica laica e incluso a formar parte de la logia teosófica “Destellos” de Antofagasta, a la cual remitió algunos trabajos por correo desde nuestra ciudad.

Recordamos también de su período en Los Andes, una única actividad no literaria realizada por Gabriela, como fue integrar junto a Maximiliano Salas Marchán y otros connotados vecinos, la Liga Protectora de Estudiantes de Los Andes, que hoy lleva palabras mistralianas como lema: “El futuro de los niños es hoy; mañana será tarde”.

En otra ocasión nos referiremos con mayor detención a su paso por el oratorio del Señor Pobre, una escultura policromada de Cristo mendicante que se encontraba cerca del cerro Patagual, donde hoy quedan unas palmas chilenas, cuando iba a visitar a Pedro Aguirre Cerda a Pocuro. El Señor Pobre es patrimonio nacional y se encuentra hoy en el templo

Breves de Educación





Deuda histórica docente: reconocimiento, memoria y justicia social en una lucha sostenida por décadas

El proceso de pago de la denominada deuda histórica docente constituye uno de los hitos más relevantes en la lucha por la justicia social y el reconocimiento del profesorado en Chile. Esta deuda se origina en los años 80, cuando, en el contexto de la municipalización de la educación, miles de docentes fueron privados de reajustes salariales establecidos por ley, vulnerando derechos laborales fundamentales y afectando gravemente sus condiciones de vida.

La deuda histórica no ha sido solo un conflicto administrativo o económico, sino también una historia de organización, persistencia y memoria activa. Durante décadas, y de manera ininterrumpida, cada jueves un grupo de profesoras y profesores afect-

tados se manifestó en la Plaza de la Constitución, frente al Palacio de La Moneda, manteniendo viva la demanda año tras año, gobierno tras gobierno. Estas movilizaciones se transformaron en un símbolo de dignidad y resistencia, recordándole al país que esta injusticia seguía pendiente.

En este largo camino de lucha, el liderazgo de Patricia Garzo, presidenta de las y los docentes afectados por la deuda histórica, ha sido fundamental. Su conducción, marcada por la convicción, la consecuencia y el compromiso colectivo, ha sostenido el espíritu luchador del movimiento durante décadas, siempre en compañía de profesoras y profesores afectados que, pese al desgaste del tiempo, la edad y las dificultades económicas, nunca renunciaron a la exigencia de justicia.

Este proceso de movilización y resistencia ha contado, además, con el respaldo permanente del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, particularmente a través del apoyo sostenido de la Vicepresidenta Nacional, Patricia Muñoz, quien ha acompañado esta demanda histórica, visibilizándola en instancias gremiales y públicas, y reafirmando el compromiso institucional con las y los docentes afectados. Su respaldo ha sido clave para mantener la unidad gremial y la legitimidad de esta lucha en el tiempo.

Desde una perspectiva de justicia social, la reparación de la deuda histórica adquiere un sentido aún más profundo al considerar que muchas y muchos de los docentes afectados pertenecen hoy a la terce-

ra edad, con pensiones insuficientes y trayectorias laborales marcadas por la precarización. El pago no busca otorgar privilegios, sino restituir un derecho vulnerado y reparar un daño social acumulado, particularmente hacia quienes fueron víctimas de un modelo educativo que subordinó el trabajo docente a lógicas de mercado.

En este contexto, el Presidente Nacional del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, Mario Aguilar, ha señalado que este avance constituye “un pedacito de justicia” para el profesorado y para el gremio docente en su conjunto. Sus palabras reflejan tanto la valoración de este paso reparatorio como la conciencia de que el daño causado durante décadas no puede ser plenamente subsanado, pero sí reconocido por el Estado como una responsabilidad pendiente.

Avanzar en el pago de la deuda histórica representa, así, un acto de reconocimiento institucional hacia generaciones de profesoras y profesores que sostuvieron la educación pública en condiciones adversas, aportando al desarrollo democrático y a la cohesión social del país. Implica también asumir la responsabilidad del Estado en la vulneración de derechos laborales y en la necesidad de avanzar hacia políticas reparatorias basadas en la dignidad, la memoria y la justicia social.

La deuda histórica docente es una herida abierta



en la memoria educativa de Chile. El proceso de reparación no borra el daño causado ni devuelve los años perdidos, pero constituye un paso imprescindible hacia la dignidad, la justicia y la verdad. Es, sobre todo, un reconocimiento al profesorado organizado que, con constancia y convicción, demostró que la lucha colectiva puede abrir camino, aunque sea —como señaló el presidente del gremio— a un “pedacito de justicia”.



Descuentos hasta el 60%

Da el salto que esperabas en tu carrera profesional

Especialízate con uno de nuestros magísteres oficiales de calidad europea con ventajas exclusivas gracias al convenio.

INFÓRMATE
escaneando
este código



100% online



Clases en directo



Tutor personal

Infórmate:

daniela.delafuente-externo@unir.net

+569 9949 5748