



Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030

Atraer y retener más y mejores: la clave para mitigar el fenómeno de la escasez docente en Chile y Latinoamérica

Documento de referencia para el Informe mundial sobre el personal docente de 2024

Cristobal Madero, 2025

Índice

Resumen.....	4
Agradecimientos	5
Introducción.....	6
Capítulo 1: La escasez docente en Chile.....	8
Caracterización sociodemográfica.....	8
Sexo	8
Nivel socioeconómico.....	9
Status migratorio.....	11
Dependencia administrativa del establecimiento de egreso de las y los docentes.....	11
Urbanidad y ruralidad del establecimiento de egreso.....	12
Educadores y educadoras interculturales.....	12
Tipos de contrato	13
Datos cuantitativos para entender la escasez docente.....	16
Las motivaciones por las pedagogías.....	17
Matrícula en carreras de pedagogía.....	18
Requisitos y vías de ingreso a las carreras de pedagogía.....	18
Calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes en carreras de pedagogía	19
Preferencia de establecimientos para trabajar.....	21
Expectativa de salario.....	23
Conocimiento de la carrera docente.....	24
Factores que inciden en la escasez: lo que informa la literatura	25
Disminución de la matrícula en carreras de pedagogía	26
Abandono	27
Capítulo 2: Atracción y retención de docentes en Chile	29
¿Qué dice la literatura?	29
Recuperar el prestigio de la profesión docente.....	29
Atraer aspirantes hacia los programas de pedagogía	29
Retener a docentes ya titulados.....	30
Políticas efectivas e iniciativas innovadoras que abordan la escasez.....	32
Políticas e iniciativas de atracción	32
Políticas e iniciativas de retención.....	35
Capítulo 3: La voz de los actores.....	38
Escasez docente.....	38

Las pedagogías como opción de descarte: Poco prestigio social y mala remuneración.....	38
Formación poco atractiva, limitada y sobrerregulada	40
Atracción docente	41
Más y mejor información sobre la profesión docente.....	41
Fortalecer e innovar en la formación inicial docente.....	41
Ley carrera docente, mejora salarial y becas de estudio	42
Retención docente.....	42
Tutorías que acompañen el proceso formativo y de inserción en la práctica	42
Promover la formación continua, comunidades y redes de aprendizajes	43
Realizar mejoras en torno al sistema de evaluación	43
Recrear el valor del docente en la sociedad, fortaleciendo la mística y los buenos liderazgos.....	43
Apoyo socioemocional y cuidado hacia el docente	43
Conclusiones y recomendaciones.....	45
Glosario	49
Referencias.....	52

Resumen

Este informe aborda el fenómeno de la escasez, atracción y retención de docentes en Chile, extendiéndose también hacia el contexto latinoamericano y centrando su mirada en aspirantes y docentes noveles. Para lograrlo, se realiza un análisis exhaustivo de datos primarios obtenidos a través de entrevistas con autoridades estatales, miembros de la academia y de la sociedad civil en Chile y Latinoamérica, además de analizar la literatura y algunas bases de datos.

Esta publicación se estructura en tres capítulos. El primero, titulado «La escasez docente en Chile» que consta de tres secciones, una que ofrece una descripción sociodemográfica de los aspirantes a programas de pedagogía y los docentes que están en los primeros cinco años de ejercicio profesional después de su titulación en Chile; la siguiente sección presenta datos cuantitativos que permiten comprender mejor la magnitud de la escasez de docentes; y finalmente, en la tercera sección se examinan los factores que influyen en la escasez de docentes a través de la revisión de evidencia en la literatura disponible.

El segundo capítulo, titulado «Atracción y retención de docentes en Chile», se divide, a su vez, en dos partes: en la primera se sintetiza y analiza los hallazgos relevantes de la literatura relacionada con la atracción y retención de docentes, mientras que en la segunda sección se destacan políticas efectivas, estrategias e iniciativas innovadoras que han abordado el desafío de atraer y retener a docentes en Chile y América Latina.

El tercer capítulo, «La voz de los actores», sintetiza las entrevistas realizadas con informantes de diversas áreas del sistema educativo en Chile y en Latinoamérica. Este capítulo se organiza en tres secciones dedicadas a discutir la escasez de docentes, la atracción y la retención de estos. Con esta estructura, el informe busca proporcionar una visión detallada de la problemática de la escasez, la atracción y la retención de docentes en Chile y su extensión hacia América Latina.

Agradecimientos

Este documento fue preparado por Cristóbal Madero Cabib (Universidad Alberto Hurtado) y el equipo de investigación estuvo conformado por María Verónica Mingo y Josefina de Ferrari. Queremos también reconocer el aporte de las y los miembros de la Secretaría del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (Teacher Task Force, TTF) y de la UNESCO, quienes coordinaron, revisaron y comentaron el texto de forma exhaustiva, así como de aquellos que apoyaron su edición y diagramación. Especialmente a Ximena Rubio, Pablo Fraser, Ieva Raudonyte, Meritxell Fernández Barrera, Carolina Jerez, Héloïse Dumenil y Jack McNeil. Agradecemos especialmente a quienes concedieron entrevistas para informar sobre los distintos temas que componen el reporte: Fernando Rojas (subsecretario de Educación en Chile entre 2010 y 2014), Adriana Del Piano (ministra de Educación en Chile entre 2015 y 2018), Lilia Concha (directora CPEIP del MINEDUC en Chile desde el 2022), Verónica Cabezas (cofundadora y directora ejecutiva de Elige Educar), Cecilia Gazmuri (gerenta de personas de la Sociedad de Instrucción Primaria), Manuel Chávez (presidente regional Ñuble del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile), Sofía Thisted (ex coordinadora general de la Red ESTRADO), y Diana Revilla (coordinadora general de REDECANEDU, secretaria adjunta de la Red KIPUS, y decana de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú). Debemos destacar también el aporte de Constanza Gómez y Gonzalo Escalona (Elige Educar), León Paul, Ruth Saavedra (Fundación Educacional Loyola), Bernardo Arteaga (Colegio San Ignacio El Bosque), y Stefanie Wenderoth (MINEDUC, Chile) quienes colaboraron en hacer más comprensibles algunos fenómenos específicos en relación a la temática del reporte.

Introducción

La escasez de docentes obedece a un fenómeno debatido, multifactorial y en evolución. Debatido desde un punto de vista conceptual y de su medición, hay discrepancias; existen estudios en Chile (Elige Educar, 2021a) y fuera de Chile (Cruz-Aguayo et al., 2019; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019) que proyectan un déficit de docentes para los próximos años, al tiempo que tanto en Chile (Medeiros et al., 2018; De Jong et al., 2017), como en otros países (See et al., 2022) hay quienes creen que habría un superávit de docentes o al menos de horas de docentes. Por lo general, estos últimos señalan que a nivel internacional no existiría un déficit de candidatos calificados o que deseen enseñar, sino más bien un desequilibrio entre la oferta y la demanda de docentes dado un fenómeno de segundo orden: el abandono y la movilidad docente (See et al., 2022). Según estas personas habría también políticas gubernamentales —en varios países de Latinoamérica— que afectan la oferta y la demanda de docentes, pero que pocas veces se incluyen en los análisis sobre su escasez (Bertoni et al., 2020). Por otra parte, la idoneidad ha sido considerada en menor medida como un tema que aporta a la escasez general de docentes en Chile (Medeiros et al., 2018; Elige Educar, 2021a) y fuera de Chile (Ingersoll, 2011).

La escasez docente es también un fenómeno multifactorial pues, la alta tasa de demanda de docentes insatisfecha por parte del sistema educativo, no se trataría del resultado de uno, sino de muchos factores (Tompkins, 2023; Ingersoll, 2001, 2011; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019). Una mirada de este tipo revela factores individuales, organizacionales, culturales y de política educativa que pueden afectar al problema de la escasez docente (Ávalos y Valenzuela, 2016). Se han postulado teorías para entender el abandono docente en Latinoamérica desde diversos enfoques, como la micropolítica y los modelos económicos (González et al., 2022). También se ha postulado que la valoración social de la carrera, la formación inicial, los procesos de reclutamiento y selección, la inserción en el trabajo, las condiciones del lugar de trabajo y las remuneraciones pueden incidir en el abandono de un o una docente (Bertoni et al., 2020; Elacqua et al., 2018). Respecto de las remuneraciones, los bajos sueldos y la falta de beneficios adicionales son mencionados transversalmente como elementos que favorecen el abandono o la desertión, sin embargo, ningún autor postula que estas variables actúan por sí solas (Van den Borre, 2021; Podolski, 2019; Gaete et al., 2017).

Finalmente, se trataría de un fenómeno en evolución, en el sentido que tanto el estudio de la escasez, como la dinámica de la oferta y demanda de docentes está lejos de ser un terreno estático (Elige Educar, 2021a, Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019). Está cada vez más claro que el estudio de la escasez debe articular todas las etapas de la trayectoria docente en su análisis. También se postula que las causas de la escasez deben ser integradas, ya que, de acuerdo con Bertoni et al. (2020) las políticas específicas para abordar las dimensiones desintegradamente pueden tener efectos contraproducentes, por lo que se propone una visión integral que considere la interacción de las políticas y la gradualidad de su implementación. En Chile, por ejemplo, el estudio de De Jong et al. (2017) estimó que habría una sobreoferta de docentes en los próximos diez años. Al profundizar en este estudio, es posible observar los mismos datos que en otros, pero con un énfasis que responsabiliza a la gestión y a la distribución de la población docente más que su escasez.

Esta carencia es también un fenómeno mundial, regional, y nacional. En América latina, se reportan cifras preocupantes, especialmente en escuelas de zonas rurales, que tienen mayor porcentaje de población indígena, que imparten educación especial y son de menor nivel socioeconómico (Elacqua et al., 2020). Consistente con la literatura internacional, el problema se presenta principalmente en la educación secundaria y preescolar, y en aquellas áreas del currículo que requieren mayor especialización, como matemáticas, ciencias, e idiomas distintos al castellano (Elacqua et al., 2020,

2022a). Además de la escasez proyectada, existen muchas vacantes disponibles ocupadas por profesores temporales que no tienen la experiencia o las habilidades necesarias para enseñar (Elacqua et al., 2022b).

Este problema tiene su solución en más y mejor afinadas estrategias de atracción y de retención de docentes. Ya en 2001, Ingersoll proponía considerar una perspectiva organizacional sobre las causas de la escasez docente, al referir que estas no se limitaban solo al aumento de estudiantes escolares en el sistema y al incremento de docentes jubilados, como se tendía a creer, sino a aspectos relativos a las condiciones que enfrentaban las y los docentes. Atraer y retener es la solución.

En el año 2018, un informe del Banco Interamericano de Desarrollo BID postulaba que los países de Latinoamérica y el Caribe no eran capaces de atraer y retener a las personas más talentosas para ejercer como docentes en sus sistemas educativos (Elacqua et al., 2018). Los beneficios laborales impulsados por las reformas a las carreras docentes han sido muchos, pero aún parecen no ser suficientes (Cabezas et al., 2019). Durante las últimas décadas, la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe han diseñado políticas destinadas a mejorar el estatus de la profesión y su reconocimiento en la sociedad. Respecto a la atracción de estudiantes a las carreras de pedagogía, se documentan en mayor medida las becas para atraer estudiantes de buen rendimiento. Para atraer docentes a escuelas menos favorecidas, se mencionan bonos e incentivos, pero no existe suficiente información sobre su efectividad. Respecto a la retención de docentes en las escuelas, la mayoría de los autores (Elacqua et al., 2018; Cabezas et al., 2019) proponen soluciones integrales, que contemplen incentivos monetarios para aumentar la motivación extrínseca de los docentes, pero sin transformarlos en el único estímulo. Algunos ejemplos de estas estrategias serán examinados en este reporte.

En Chile y Latinoamérica, pareciera no haber suficiente información respecto a programas y estrategias efectivas en contra de la escasez docente. Esto podría darse por una falta de articulación entre los organismos y las instancias de la trayectoria laboral docente, además de poca sistematización e investigación a gran escala sobre estos proyectos. En Chile abundan estudios sobre escasez (Elige Educar, 2021a), abandono (González et al., 2020) y mentorías (Salas et al., 2021), pero faltan estudios que asocien la formación inicial, el desarrollo profesional y el liderazgo con la retención de docentes. Asimismo, faltan políticas que aborden estos tres factores. Por último, los factores estructurales y políticos propios de los países en desarrollo, específicamente los de tipo normativo, en conjunto con el sistema de rendición de cuentas, la inequidad y la desprofesionalización de las y los docentes se han abordado de manera parcelada, entendiendo la dificultad que conlleva modificar las condiciones estructurales.

Este reporte busca dar cuenta del fenómeno de la escasez, la atracción y retención docentes en Chile con cierta amplitud hacia a Latinoamérica. Se estructura en base a tres capítulos. El primero sobre «escasez docente en Chile», el segundo capítulo sobre «atracción y retención de docentes en Chile» y el tercero que muestra la «la voz de los actores» a través de entrevistas con informantes de distintas áreas del sistema escolar en Chile y en Latinoamérica. El reporte finaliza con una conclusión y algunas recomendaciones a partir del estudio. Finalmente se agregó un glosario que explica y define las principales instituciones, programas y leyes que se mencionan en esta publicación.

Capítulo 1: La escasez docente en Chile

En este primer capítulo se presentan datos respecto del fenómeno de la escasez docente en Chile considerando en primer lugar, los datos cuantitativos para una caracterización sociodemográfica de los y las aspirantes a carreras de pedagogía y docentes noveles. Conocer estos datos permite comprender el perfil de las personas que son atraídas y retenidas en el sistema, es decir, muestran la otra cara de la escasez. En segundo lugar, se presentan posibles causas de la escasez y finaliza con un apartado de literatura nacional y regional sobre la escasez docente.

Caracterización sociodemográfica

En esta sección se presentan datos sobre la caracterización sociodemográfica de las y los aspirantes a las carreras de pedagogía¹, así como de las y los docentes noveles (profesionales entre su primer y quinto año de ejercicio profesional). Para este y otros análisis se utilizaron las bases de datos descritas en la **tabla 1**.

Tabla 1. Bases de datos utilizadas en el estudio²

Nombre de base	Años	Dominio
Índices Educación Superior – Pregrado	2018 - 2022	CNED
Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)	2023	MINEDUC
Prueba de Transición Universitaria (PDT)	2021-2022	MINEDUC
Cargos docentes	2018-2022	MINEDUC
Titulados	2018-2022	MINEDUC
Evaluación Nacional Diagnóstica (END)	2017-2019	MINEDUC
Evaluación Nacional Diagnóstica Complementaria (END Complementaria)	2017-2019	MINEDUC

Fuente: Elaboración propia.

Las características abordadas de las y los aspirantes y de docentes noveles fueron su sexo, su estatus migratorio, así como la dependencia administrativa de su establecimiento de egreso, la urbanidad y ruralidad de su establecimiento de egreso, su función como educador o educadora intercultural y su tipo de contrato.

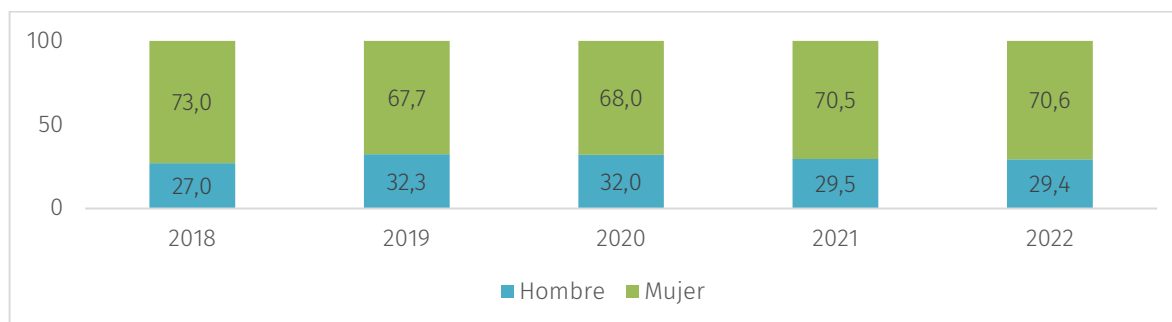
Sexo

La pedagogía ha sido tradicionalmente una profesión llevada adelante por mujeres, especialmente en los niveles básicos o primarios. Los datos disponibles muestran que la distribución por sexo de quienes aspiran a estudiar pedagogía no ha cambiado en los últimos cinco años. Entre el 2018 y el 2022, según se muestra en la **figura 1**, la diferencia entre hombres y mujeres que han estudiado pedagogía es de 39,9 puntos porcentuales en promedio, el año 2018 es el que presenta mayor diferencia (73% de mujeres y 27% de hombres) mientras que el 2019 la brecha disminuye (67,7% de mujeres y 32,3% de hombres).

¹ Por carreras de pedagogía se hace referencia a las siguientes carreras: Educación Diferencial, Educación Parvularia, Pedagogía Básica y sus menciones, Pedagogía en Artes, Pedagogía en Biología, Química y similares, Pedagogía en Castellano y similares, Pedagogía en Educación Física y similares, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Física, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Inglés y similares, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Música, y Pedagogía en Religión.

² Estas bases de datos están disponibles en el sistema de datos abiertos del MINEDUC a través del sitio web <https://datosabiertos.mineduc.cl>. A dichas bases se accede de manera abierta.

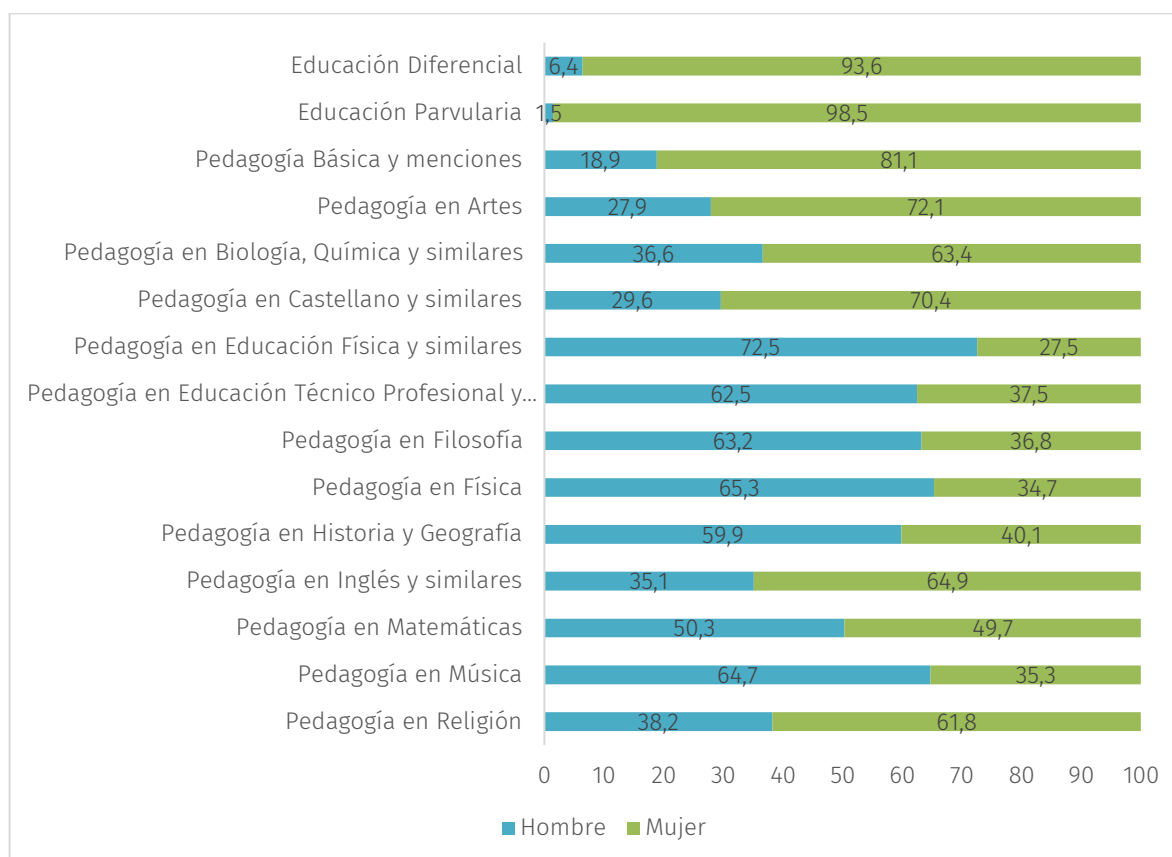
Figura 1. Porcentaje de hombres y mujeres que eligieron estudiar pedagogía entre 2018 y 2022.



Fuente: CNED, 2023. Índices Educación Superior: Pregrado. Años 2018-2022.

Al analizar cada pedagogía por separado, la evidencia muestra que hay cinco carreras en las que los hombres son una mayoría sostenida durante los cinco años: Pedagogía en Educación Física y similares, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Matemáticas, y Pedagogía en Música. La **figura 2** muestra la distribución de sexo durante el 2022 en las carreras de pedagogía. Destaca la participación de mujeres por sobre el 93% en Educación Parvularia y Educación Diferencial, y por sobre el 80% en Pedagogía Básica.

Figura 2. Porcentaje de hombres y mujeres que estudiaron carreras de pedagogía en 2022.



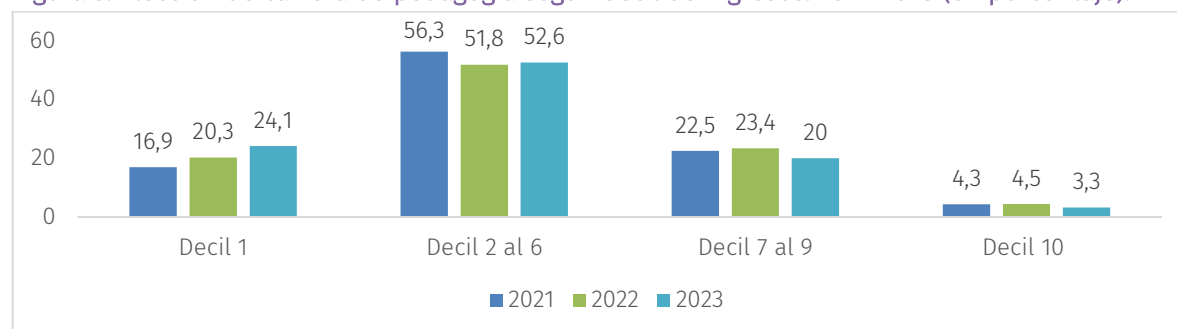
Fuente: CNED, 2023. Índices Educación Superior: Pregrado. Año-2022.

Nivel socioeconómico

Con relación al nivel socioeconómico medido por deciles de ingresos, de quienes reportan este tipo de información al rendir las pruebas de acceso a la universidad (60% de las y los aspirantes), la mayoría de quienes rindieron la Prueba de Transición (2021 y 2022) y la Prueba de Admisión a la Educación

Superior³ (2023) se ubica entre los deciles 2 y 6 de ingresos (53,6%). La participación del decil de mayores ingresos en las carreras de pedagogía alcanza solo entre el 3,3% (2023) y el 4,5% (2022). En el caso del decil de menores ingresos, ha habido un alza sostenida por años a razón de entre 3 y 4 puntos porcentuales: 16,9%, 20,3% y 24,1% para los años 2021, 2022 y 2023, respectivamente. De esta información se desprende que la pedagogía es una carrera elegida mayoritariamente por estudiantes de ingresos medios y bajos (figura 3).

Figura 3. Elección de carrera de pedagogía según decil de ingresos: 2021-2023 (en porcentaje).



Fuente: MINEDUC, 2023. PAES; MINEDUC, 2021-2022: PDT.

Las carreras en las que más de un cuarto de su estudiantado pertenece al decil 1 son, para el año 2023: Educación Diferencial (26,6%), Educación Parvularia (26,6%), Pedagogía Básica y sus menciones (26,6%), Pedagogía en Biología, Química y similares (26,6%), Pedagogía en Castellano y similares (25,8%) y Pedagogía en Religión (45,5%). Esta última presenta un número muy bajo de estudiantes, lo que explica los cambios tan abultados de un año a otro. En el caso de carreras con al menos un 5% de estudiantes del décimo decil, estas son solo dos: Pedagogía en Artes (5,3%) y Pedagogía en Física (10,9%), que además presentan un aumento significativo desde el año 2021 en el decil 10 de 5,3 y 3,8 puntos porcentuales respectivamente.

Tabla 2. Estudiantes de pedagogía en deciles 1 y 10 de ingresos: 2021-2023 (en porcentaje).

	Decil 1			Decil 10		
	2021	2022	2023	2021	2022	2023
Educación Diferencial	21,0	23,0	26,6	1,9	2,2	1,9
Educación Parvularia	18,1	24,9	26,6	5,5	4,2	3,0
Pedagogía Básica y Menciones	19,2	20,3	26,6	5,8	7,3	4,2
Pedagogía en Artes	11,1	19,6	23,9	0	3,7	5,3
Pedagogía en Biología, Química, y similares	18,8	22,2	26,6	2,0	3,1	2,5
Pedagogía en Castellano y similares	20,3	21,5	25,8	2,7	3,3	3,1
Pedagogía en Educación Física y similares	16,0	19,3	21,2	5,9	5,0	4,1
Pedagogía en Filosofía	13,6	13,5	22,8	0	3,8	0,0
Pedagogía en Física	7,1	23,4	21,8	7,1	6,4	10,9
Pedagogía en Historia y Geografía	18,9	17,6	22,0	5,7	3,9	2,9
Pedagogía en Inglés y similares	12,7	16,8	20,6	5,1	5,4	3,6
Pedagogía en Matemáticas	15,3	19,4	22,5	2,3	3,6	3,0

³ Las pruebas de acceso a la educación superior (pruebas estandarizadas que se rinden a partir del último año de secundaria o enseñanza media) han experimentado entre los años 2020 y la actualidad, una transición. Se pasó de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), a la Prueba de Transición (PDT), y luego a la actual Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES) que se mantendrá hacia el futuro.

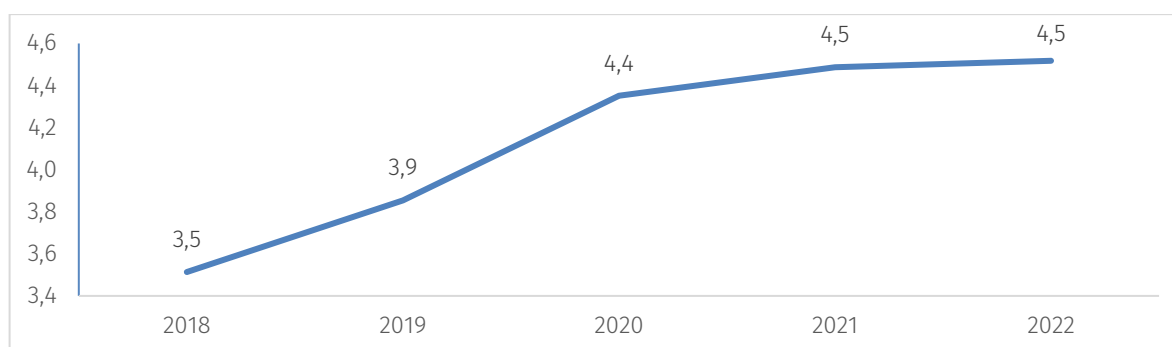
Pedagogía en Música	11,5	16,8	19,9	3,3	6,8	3,8
Pedagogía en Religión	50,0	25,0	45,5	0	12,5	0

Fuente: MINEDUC, 2023. PAES; MINEDUC, 2021-2022: PDT.

Status migratorio

Otro factor sociodemográfico importante, debido al impacto que ha tenido en la última década en el país, es el estatus migratorio de quienes aspiran a las carreras de pedagogía. En los últimos cinco años ha existido, por una parte, un aumento progresivo entre 2018 y 2020, y por otra, un estancamiento entre 2020 y 2022 de las y los aspirantes que no son de nacionalidad chilena, en ambos casos en términos porcentuales. Si bien en la serie completa, como se observa en la **figura 4**, se trata solo de un punto porcentual de aumento con respecto a la matrícula total de primer año en las carreras de pedagogía entre 2018 y 2022 (de 3,5% a 4,5%), esto representa más de un 20% de aumento de la participación migrante en el sistema de formación inicial docente en solo cinco años. No obstante, en términos absolutos, el número de aspirantes migrantes disminuye de 735 en 2018 a 564 en 2022. Esto haría que el número total de docentes migrantes varíe muy poco con relación a las y los 3.200 docentes, principalmente de Venezuela, que se encuentran trabajando en establecimientos particulares subvencionados (Ferrada et al., 2022). Es importante mencionar que este número no considera a personas de otros países nacionalizados chilenos, ni por supuesto a hijos e hijas de migrantes nacidos en Chile.

Figura 4. Elección de la carrera de pedagogía por aspirantes migrantes: 2018-2022 (en porcentaje).

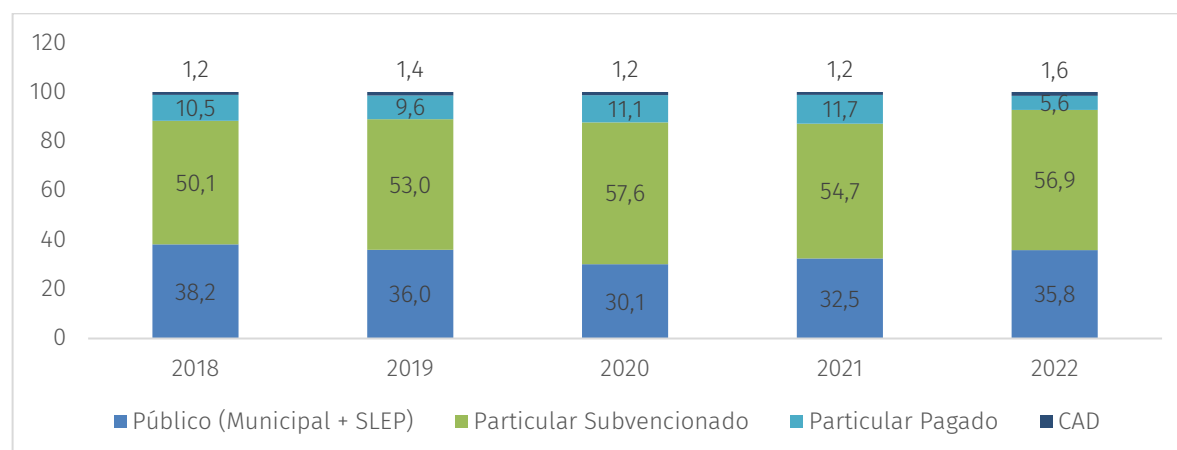


Fuente: CNED, 2023. Índices Educación Superior: Pregrado.

Dependencia administrativa del establecimiento de egreso de las y los docentes

Los y las docentes que han entrado al sistema entre 2018 y 2022 han finalizado su educación en la enseñanza media principalmente en establecimientos particulares subvencionados, seguido de establecimientos públicos —municipales y servicios locales de educación (SLEP)—, luego particulares pagados y, finalmente, corporaciones de administración delegada (CAD). En Chile existe una clara distinción, desde un punto de vista económico, entre la educación particular pagada (más onerosa) y el resto (principalmente gratuita o con un bajo costo comparativo a la particular pagada). Esto hace que la dependencia del establecimiento de origen de los aspirantes sea coincidente con los datos socioeconómicos revisados previamente (**figura 5**).

Figura 5. Dependencia administrativa del establecimiento de egreso de docentes noveles: 2018-2022 (en porcentaje).

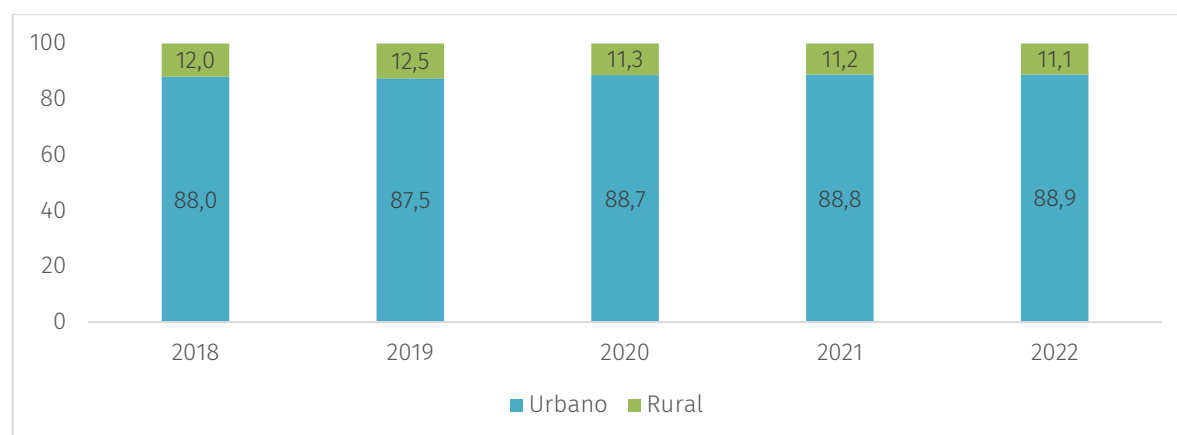


Fuente: MINEDUC, 2018-2022: Cargos docentes.

Urbanidad y ruralidad del establecimiento de egreso

Como lo muestra la **figura 6** la mayoría de las y los docentes noveles han egresado de establecimientos educacionales urbanos —nueve de cada diez docentes—. Esto contrasta con la expectativa de las y los estudiantes que van terminando sus carreras respecto del lugar donde quieren trabajar, pues buscan trabajar mayoritariamente en zonas rurales.

Figura 6. Urbanidad y ruralidad del establecimiento de egreso de las y los docentes noveles: 2018-2022 (en porcentaje).



Fuente: Mineduc, 2018-2022: Cargos docentes.

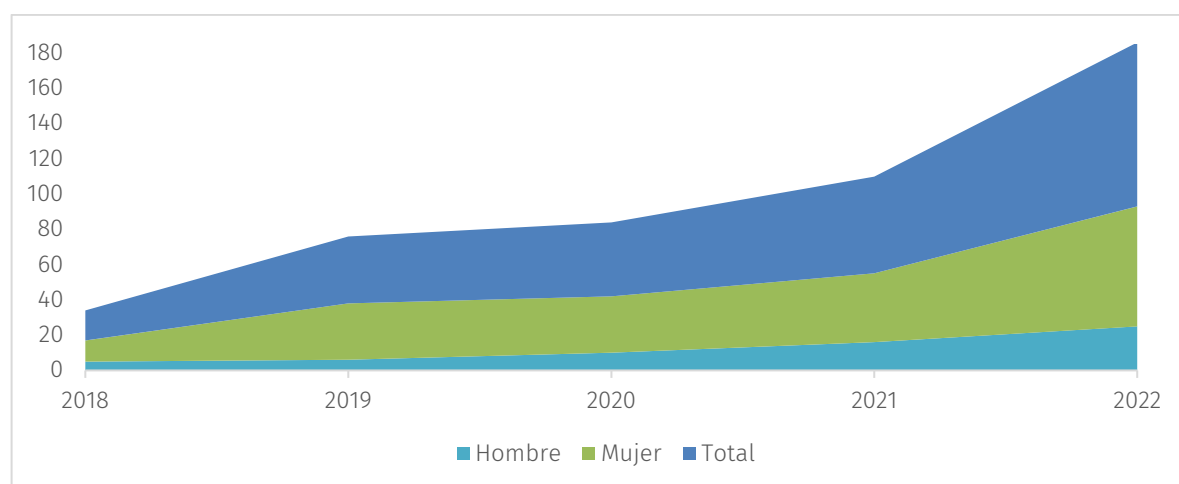
Educadores y educadoras interculturales

El sistema escolar en Chile cuenta con una función especial que los y las docentes pueden llevar adelante. Se trata del rol de educador o educadora intercultural. Este consiste en concretar el aprendizaje de lenguas de pueblos originarios potencialmente en cualquier escuela que lo requiera en Chile.⁴ No necesariamente esta función la debe llevar adelante un docente titulado, aunque para este

⁴ A partir de la creación de la asignatura de Lengua Indígena, el educador o la educadora intercultural cobra relevancia, ya que será responsable de concretar la enseñanza de las lenguas aymara, quechua, rapa nui y mapuzungun en los establecimientos que cuenten con el 20% de matrícula indígena, o en aquellos que quieran favorecer la interculturalidad a través de talleres interculturales, de bilingüismo o de revitalización cultural y lingüística. Algunos aspectos a considerar en el cumplimiento de sus funciones son: i) Acreditar competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales

análisis se consideran solo quienes son docentes. Si bien se trata de un número absoluto muy bajo (**figura 7**) y que no llega al 1% del total de docentes noveles en el sistema, quienes asumen la función de educador o educadora intercultural han aumentado sostenidamente durante la serie. En 2018, un total de 37 docentes recién ingresados en el sistema figuraban en este rol. En 2022 dicho número se multiplicó por más de cinco veces (93 docentes). Este interés hablaría de cómo para las nuevas generaciones de docentes, el rescate de las tradiciones originarias tiene sentido como un objetivo de la educación.

Figura 7. Docentes noveles que entre 2018 y 2022 eligieron ser educador o educadora intercultural (N).



Fuente: Mineduc, 2018-2022: Cargos docentes.

Tipos de contrato

Los y las docentes que ingresaron al sistema en los últimos cinco años acceden a diferentes tipos de contrato de acuerdo con la dependencia administrativa del establecimiento en el que trabajan. En el caso de los establecimientos de dependencia pública (esto es, establecimientos municipales y SLEP), se observa una disminución de 61,7% a 47,1% en la categoría «contratado» entre 2018 y 2022, así como un aumento de la categoría «reemplazante» de 8,1% a 38,1% en el mismo periodo, y una disminución agresiva de docentes titulares, lo cual muestra una precarización del trabajo docente en el sector público en los últimos cinco años (**tabla 3**).

de los pueblos originarios. Ser validados por las comunidades o las asociaciones indígenas vinculadas al establecimiento educacional; ii) Preparación de la enseñanza, entendiendo por tal la capacidad para estructurar el aprendizaje con objetivos de aprendizaje a lograr en el estudiantado desde el punto de vista del conocimiento indígena; iii) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, es decir, promover condiciones en el uso de espacios múltiples y metodologías diversas, que favorezcan el aprendizaje intercultural; iv) Enseñanza para el aprendizaje de la totalidad de estudiantes, es decir, la capacidad para entregar los conocimientos lingüísticos y culturales en realidades diversas y para alcanzar los objetivos de aprendizaje y proponer estrategias acordes. MINEDUC. 2023. Educación intercultural: Lenguas y culturas de los pueblos originarios. Disponible en <https://peib.mineduc.cl/rol/>.

Tabla 3. Tipos de contrato de docentes noveles: establecimientos dependencia pública 2018-2022 (en porcentaje)

Tipo de contrato	2018			2019			2020			2021			2022		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Titular	3,4	7,3	10,8	0,7	1,9	2,7	0,6	1,3	2,0	0,5	1,2	1,7	0,4	0,8	1,2
Contratado	21,9	39,7	61,7	23,6	44,3	67,9	23,8	43,0	66,8	18,9	36,9	55,8	17,3	29,8	47,1
Reemplazante	2,2	5,9	8,1	2,2	7,0	9,2	3,2	10,8	14,1	6,5	19,2	25,7	11,8	26,3	38,1
Otros	2,3	14,8	17,2	2,3	17,3	19,5	1,8	14,6	16,2	2,0	14,0	16,1	2,0	11,1	12,9
Total	30,2	69,8	100	29,0	71,0	100	29,6	70,4	100	28,1	71,9	100	31,6	68,4	100

Nota: «Otros» contratos corresponden a contratos hechos directamente bajo la Ley de Subvención Escolar Preferencial SEP, del Programa de Inclusión Escolar PIE, y Reemplazos PIE. En el glosario al final del reporte se encuentra una descripción de estos programas.

Fuente: MINEDUC 2018-2022. Cargos Docentes.

En el caso de las y los docentes noveles ejerciendo en establecimientos de dependencia particular subvencionada, quienes se encontraban en la categoría «contrato indefinido» disminuyeron de un 38,6% en el año 2018 a un 3,8% en el año 2022. Lo contrario ocurre con la categoría «contrato a plazo fijo» en la que el porcentaje de docentes aumentó de 46,9% a 72,4% en el mismo periodo. Como se muestra en la **tabla 4** tanto en el caso de la dependencia pública como aquí, la categoría reemplazante aumenta de un 2,9% a un 14%. Esta variación drástica debe ser explorada en profundidad, examinando tanto en este como en el caso de la educación pública municipal y SLEP, el potencial efecto de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.⁵ Según dos informantes de redes de establecimientos particulares subvencionados en Chile, esto ocurriría puesto que dicha ley incentivaría a los y las docentes en carrera docente a trasladarse de un establecimiento a otro, dado que al llegar al nuevo establecimiento particular subvencionado o municipal/SLEP, si bien serán contratados a plazo fijo por dos años, recibirán al menos la remuneración alcanzada en el establecimiento anterior. Incluso más, si un o una docente se mueve de un establecimiento a otro sin haber pasado a ser contratado a plazo indefinido, el descuento por seguro de cesantía lo asume íntegramente el empleador. De esta forma se podría decir que la nueva ley, si bien no incentiva la movilidad entre escuelas, sí la facilita.

⁵ Ley que establece transformaciones para dar solución e intervenir en materias propias de la profesionalidad docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración, desde el año 2018.

Tabla 4. Tipos de contrato de docentes noveles: establecimientos dependencia particular subvencionada 2018-2022 (en porcentaje)

Tipo de Contrato	2018			2019			2020			2021			2022		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Indefinido	11,2	27,4	38,6	10,3	23,4	33,8	7,0	16,7	23,7	1,8	5,1	6,9	0,8	2,9	3,8
A plazo fijo	14,2	32,7	46,9	14,0	36,4	50,5	17,7	43,2	60,9	20,8	52,2	72,9	22,9	49,5	72,4
Reemplazante	0,5	2,4	2,9	0,6	2,5	3,2	0,8	3,6	4,4	1,9	7,1	8,9	3,5	10,4	14,0
Reemplazo PIE	0,1	3,4	3,5	0,1	4,3	4,4	0,1	4,8	5,0	0,3	6,1	6,4	0,1	4,1	4,2
Total	27,2	72,8	100	26,4	73,6	100	26,5	73,5	100	25,5	74,5	100	28,7	71,3	100

Nota: El tipo de contrato «Reemplazo PIE» corresponde a aquellos docentes (educadoras o educadores diferenciales y coordinadores del PIE) o profesionales (fonoaudiólogos, terapeutas educacionales, psicólogos, entre otros) que reemplazan a docentes y profesionales titulares del Programa de Inclusión Escolar PIE (ver definición en el glosario). En este caso se incluye solo a docentes, quienes son la inmensa mayoría de los contratos PIE.

Fuente: MINEDUC 2018-2022. Cargos Docentes.

Finalmente, en el caso de los establecimientos con dependencia particular pagada, según se revela en la **tabla 5**, hay una disminución en los y las docentes que están en la categoría «contrato indefinido» de un 53% a un 27% entre 2018 y 2022, y aumentan los «contrato a plazo fijo» de un 45,2% a un 66,5% en el mismo periodo. Los reemplazantes también aumentan de 1% a 5,4%. Según un informante de esta dependencia administrativa, este cambio puede deberse a que muchos establecimientos están utilizando más y más contratar no uno sino dos años a plazo fijo, pues en la práctica, en caso de tener que despedir a un docente, es más conveniente hacerlo a aquellos con plazo fijo. Esto en el entendido de que es muy improbable el caso en que un docente despedido no demande al establecimiento particular pagado.

Otro factor importante es la rotación docente. En los últimos cinco años, señala un informante administrador de una red de establecimientos particulares pagados, la rotación de docentes ha sido la más alta que ha visto de los últimos veinte años en que trabaja en la red. Esto resulta en una mayor contratación a plazo fijo por sobre la contratación indefinida. Finalmente, estos establecimientos han ofrecido tradicionalmente muchas actividades extraprogramáticas en forma de talleres dictados por docentes con contrato a honorarios. Esto está cambiando, y estos docentes pasan a ser contratados a plazo fijo.

Tabla 5. Tipos de contrato de docentes noveles: establecimientos dependencia particular pagada 2018-2022 (en porcentaje)

Tipo de Contrato	2018			2019			2020			2021			2022		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Indefinido	12,3	40,6	53,0	13,8	37,9	51,8	11,3	32,5	43,7	9,3	27,7	37,0	6,3	20,9	27,2
A plazo fijo	13,8	31,5	45,2	14,1	31,9	46,0	16,1	38,2	54,3	18,1	39,0	57,1	21,6	44,9	66,5
A honorarios	0,3	0,5	0,8	0,6	0,4	1,0	0,4	0,4	0,9	1,3	1,4	2,8	0,5	0,4	0,9
Reemplazante	0,1	0,9	1,0	0,3	1,0	1,3	0,3	0,8	1,1	0,6	2,6	3,2	1,7	3,7	5,4
Total	26,6	73,4	100	28,7	71,3	100	28,1	71,9	100	29,3	70,7	100	30,1	69,9	100

Fuente: MINEDUC, 2018-2022. Cargos Docentes.

De este modo, la precarización laboral con el aumento de los contratos a plazo fijo y de reemplazantes sería un fenómeno extendido a todo el sistema escolar.

En resumen, los y las aspirantes y docentes noveles con quienes hoy se cuenta en el sistema escolar son en su mayoría mujeres (sobre todo cuando se trata de niveles básicos o primarios), de nivel socioeconómico mayoritariamente bajo y medio, que han estudiado en zonas urbanas, y que prácticamente no provienen de la educación particular pagada. También que se trata de un cuerpo docente que, si bien ha aumentado en términos de diversidad con relación al estatus migratorio, pareciera estancarse en los últimos dos años al menos en cuanto a quienes entran al sistema habiendo pasado por la educación superior. Son docentes que parecieran valorar más las culturas de pueblos originarios como para dedicarse se educadores interculturales, y que van teniendo contratos de trabajo más precarios en el tiempo. Contratos de trabajo más precarios podría levantarse como una explicación probable de la escasez.

Datos cuantitativos para entender la escasez docente

Habiendo revisado datos que caracterizan a quienes aspiran a carreras de pedagogía y a docentes noveles en el sistema escolar chileno, se abordan en esta sección algunos datos de carácter cuantitativo que iluminan la comprensión del fenómeno de la escasez docente en Chile. Como base presentamos un hallazgo fundamental del estudio «Análisis y proyección de la dotación docente en Chile» (Elige Educar, 2021b) el cual revela la escasez docente que enfrentará Chile en los años por venir.⁶

La escasez de docentes idóneos⁷ se instala como una realidad para todas las asignaturas del currículo nacional. Como se expone en la **tabla 6**,⁸ en 2023 la Enseñanza Media es la más afectada en las asignaturas de Biología, Química, Física (39,5% de déficit), Historia y Geografía (42,2% de déficit), Filosofía y Religión (47,5% de déficit). Un caso aparte es la Educación Tecnológica que presenta el mayor déficit actual y el mayor proyectado al 2030 de entre todas las asignaturas del currículo nacional. Los déficits se harían mayores en aquellas asignaturas que en el presente tienen poco déficit: Enseñanza Básica aumentaría de un 2% a un 15% e Inglés de un 9,8% a un 15,8% entre 2023 y

⁶ Si bien el estudio es del año 2021, informantes de la ONG Elige Educar señalaron que estudios no publicados aún mostrarían que la tendencia no ha variado significativamente desde 2021, y por lo tanto se confirma la tendencia mostrada en el estudio en cuestión.

⁷ Se considera como docente idóneo a aquel titulado en la disciplina y nivel que imparte.

⁸ La tabla 6 da cuenta de una proyección de escasez docente elaborada por el equipo de investigación de Elige Educar (ver glosario). Dicha organización de la sociedad civil, considera una definición estricta de docente idóneo y, de acuerdo con ello, elabora la proyección de escasez docente expuesta en este reporte. El MINEDUC de Chile estaría próximo a publicar una cifra de escasez que podría diferir de la presentada aquí en razón a distintas variables utilizadas como el cálculo de horas docentes, o el mismo uso o no del concepto de idoneidad.

2030. Si bien las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemática presentan un déficit actual y proyectado, este déficit no aumentaría en términos absolutos en los próximos años.

Tabla 6. Presente y proyección de la escasez docente en Chile: 2023-2030 (N y %).

Asignatura	2023		2025		2030	
	N	%	N	%	N	%
Enseñanza Básica	-1162	-2,0	-2754	-4,8	-8278	-15
Enseñanza Media: Biología, Química, Física	-3708	-39,5	-3956	-40,3	-3846	-39,2
Enseñanza Media: Lenguaje y Comunicación	-1591	-17,7	-1678	-17,9	-1513	-16,1
Enseñanza Media: Historia y Geografía	-3529	-42,2	-3867	-44,3	-4025	-46
Enseñanza Media: Matemáticas	-2372	-25,2	-2451	-25	-2160	-22
Inglés	-907	-9,8	-1219	-12,6	-1528	-15,8
Artes y Música	-1580	-20	-2067	-25,1	-2544	-30,8
Educación Física	-50	-0,6	-190	-2,3	-358	-4,3
Educación Tecnológica	-2917	-67	-3249	-72,2	-3604	-80,1
Filosofía y Religión	-4104	-47,5	-4842	-53,6	-5612	-62
Total	-21921	-16,5	-26273	-19,5	-33468	-25,2

Fuente: Elige Educar (2021b, p. 57). Déficit de docentes y proporción respecto a la necesidad de cada año, por asignatura.

Ante esta realidad es del todo necesario conocer elementos que permitan comprender mejor el fenómeno de la escasez, tales como las motivaciones de los/as estudiantes de enseñanza media por acceder a carreras de pedagogía y las vías de acceso al estudio de dichas carreras. También la calidad de los/as estudiantes de pedagogía, sus expectativas de dónde y por cuánto trabajar como docentes en el futuro, además de su conocimiento de la carrera docente.

Las motivaciones por las pedagogías

En la atracción y retención de docentes en contexto de escasez uno de los factores relevantes de comprender es el motivacional. Conocer las motivaciones de quienes aspiran a la pedagogía y de las y los docentes noveles permitiría ofrecer de manera más precisa incentivos y modelos de formación (Sevilla y Madero, 2023). Aunque limitada en su alcance, la Evaluación Nacional Diagnóstica Complementaria (END) permite conocer las motivaciones de docentes que ingresaron al sistema en 2020 y 2021 y que respondieron a este cuestionario complementario en 2018 y 2019. La END es una prueba aplicada por el MINEDUC, a través del CPEIP,⁹ y que todo estudiante de pedagogía debe hacer en su penúltimo año de carrera.

Para ambas cohortes, el orden de ocho motivaciones no varía, salvo en la última de ellas. Como lo exhibe la **tabla 7**, las principales motivaciones son: 1) la posibilidad de influir en otras generaciones y aportar a cambios sociales; 2) el hecho de que les gustaba enseñar; 3) el gusto de trabajar con niños; y 4) la inspiración de un docente en su etapa escolar. En el caso de los dos primeros factores motivacionales, no se observan diferencias entre docentes según sexo. En el caso del tercer factor (trabajo con niños), sí se observa, para ambas cohortes una diferencia sustancial: el 4% en el caso de los hombres y 19,4% en el caso de las mujeres en el año 2017, con resultados muy similares en 2019. Detrás de esta diferencia podría haber un estigma social respecto de hombres señalando que les motiva trabajar con niños. Lo contrario ocurre en el caso de la inspiración de un docente como motivación. Aquí los hombres presentan un mayor porcentaje que las mujeres de manera muy similar

⁹ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Véase el glosario al final de reporte.

en ambas cohortes (18% contra 11%). Estos datos confirmarían el bajo estatus social de las carreras de pedagogía desde el punto de vista de las condiciones y de la recomendación a estudiar. Salvo los hombres en 2019, los y las estudiantes que señalan que les motivaron la condiciones que ofrece la profesión docente son menos del 1%. Menos de un 2,5% señala que alguien le recomendó estudiar pedagogía. Este conjunto de razones reforzaría una noción de la vocación docente respecto a abrazar la profesión a pesar de condiciones laborales no favorables.

Tabla 7. Motivaciones de estudiantes en penúltimo año de carreras de pedagogía (en porcentaje)

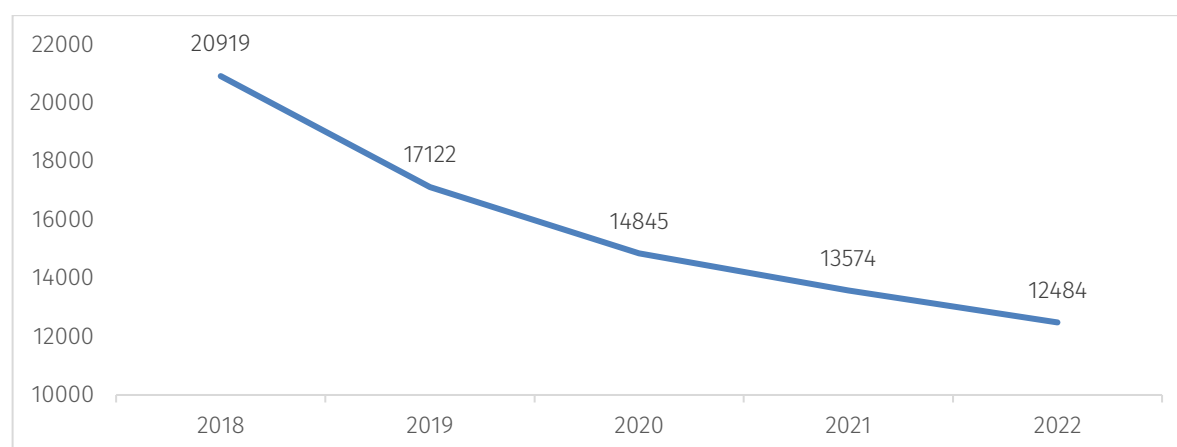
Motivación	2018			2019		
	H	M	T	H	M	T
(1) Le interesó la posibilidad de influir en otras generaciones y aportar a cambios sociales.	42,5	43,9	43,6	42,9	44,0	43,7
(2) Le gustaba enseñar.	22,0	18,1	19,0	22,4	19,5	20,2
(3) Le gustaba trabajar con niños y/o niñas.	4,0	19,4	15,8	4,1	20,9	17,0
(4) Lo inspiró el ejemplo de un(a) profesor(a) que tuvo.	18,2	11,4	13,0	18,5	9,7	11,7
(5) Le parecieron atractivas las condiciones de la profesión docente (remuneraciones, vacaciones).	0,9	0,6	0,7	1,3	0,4	0,6
(6) Le recomendaron que estudiara esta carrera.	2,1	2,2	2,2	1,8	1,5	1,6
(7) Quiso optar a una carrera profesional.	3,3	2,0	2,3	3,3	1,8	2,1
(8) Tuvo buenas experiencias dirigiendo grupos (scouts, grupos de interés, grupos deportivos, etc.).	6,9	2,4	3,5	5,8	2,3	3,1

Fuente: MINEDUC, 2018 y 2019. Prueba END Complementaria.

Matrícula en carreras de pedagogía

La matrícula en carreras de pedagogía que hemos delimitado en la primera sección ha tenido una caída sostenida entre el 2018 y el 2022, como lo muestra la **figura 8**. Esta baja ha sido transversal a todas las carreras, y una de las más importantes variables que explican la escasez actual y futura de docentes.

Figura 8. Matrícula de primer año en carreras de pedagogía: 2018-2022 (N).



Fuente: CNED, 2023. Índices de Educación Superior: Pregrado. Años 2018-2022.

Requisitos y vías de ingreso a las carreras de pedagogía

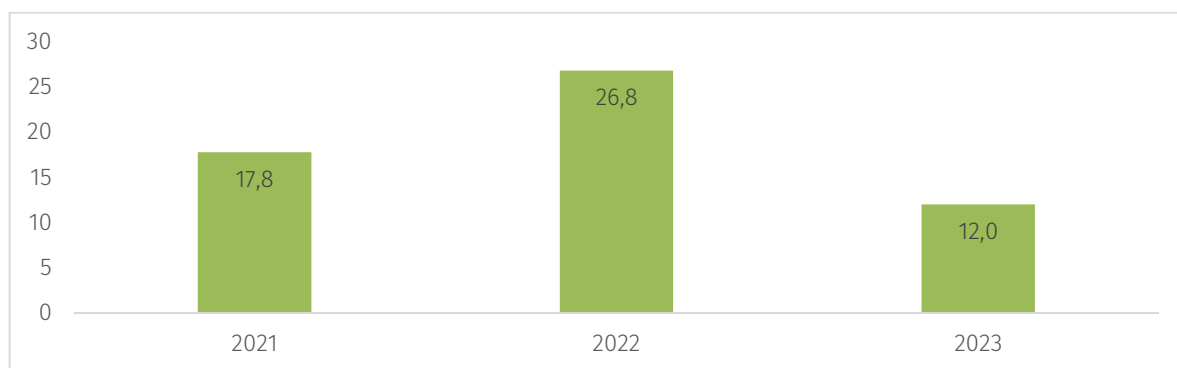
Para ingresar a las carreras de pedagogía en el primer año se debe cumplir con al menos uno de los

tres requisitos considerados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente:¹⁰

- Haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace, y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, considerando el promedio de las pruebas obligatorias.
- Tener un promedio de notas de la enseñanza media que lo ubique dentro del 30% superior de su establecimiento educacional.
- Haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior (Programas de Preparación y Acceso a Carreras de Pedagogías, PAP) y rendir la PAES.

La gran mayoría de quienes postulan a la pedagogía lo hacen por la vía de la admisión regular: el 82,7% en 2021, el 88,1% en 2022, y el 83,2% en 2023. El resto lo hace a través de las vías alternativas. Una de ellas son los PAP. De acuerdo con una informante de la Subsecretaría de Educación Superior del MINEDUC, se trata de un programa que nace el año 2016 y que está presente en todas salvo seis universidades en Chile.¹¹ Las universidades participantes acreditan estos programas ante la Subsecretaría de Educación Superior del MINEDUC. Los criterios para reconocer los programas incluyen entre otros, la potencialidad para captar estudiantes con interés y condiciones para ser docentes y contar con mecanismos para subsanar la brecha entre el perfil de ingreso esperado y el perfil de ingreso real de los y las estudiantes. Así todo, este programa, presente en el 85% de las instituciones de educación superior, ha logrado atraer solamente a 791 estudiantes entre los años 2021 y 2023, lo que equivale a un 17,8%, 26,8%, y un 12% de los ingresos por vías no regulares a estudiar carreras de pedagogía en los años 2021, 2022, y 2023 respectivamente (**figura 9**). Una de las razones para este bajo número de acceso a través de los PAP, podría estar, como lo comentó una informante presente en el comité que evalúa estos programas, en que las universidades no reciben subsidios especiales para llevarlos a cabo. Todo el costo de los PAP está a cargo de las universidades.

Figura 9. Porcentaje de ingresos a carreras de pedagogía vía PAP: 2021-2023.



Fuente: MINEDUC, 2023. PAES; MINEDUC, 2021-2022: PDT.

Calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes en carreras de pedagogía

La prueba END, como ya se señaló, es la prueba que realizan los y las estudiantes en su penúltimo año

¹⁰ A la educación superior se puede acceder también (previo a la Ley 20.903) vía los Programas de Acceso a la Educación Superior PACE. Estos programas buscan permitir el acceso a la educación superior por parte de estudiantes de enseñanza media provenientes de establecimientos educacionales públicos, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, así como también, del aseguramiento de cupos, por parte de las 29 instituciones de educación superior participantes del programa. Los y las estudiantes que acceden a carreras de pedagogía por esta vía son mínimos.

¹¹ Las universidades no participantes son la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Andrés Bello, la Universidad de Chile, la Universidad de Los Andes, La Universidad del Desarrollo, y la Universidad Mayor.

de carrera de Pedagogía. Se seleccionaron dos dimensiones de dicha prueba para dar cuenta, si bien limitadamente, de la calidad del aprendizaje de las y los estudiantes al acercarse el término de sus carreras. La primera dimensión es la capacidad de resolución de situaciones pedagógicas. Las categorías van desde «alto» (el o la estudiante es capaz de realizar una planificación basada en el tema entregado y el objetivo propuesto, además de explicitar la consideración a las diversas necesidades de apoyo individual) hasta «bajo» (El estudiante no es capaz de realizar una planificación basada en el tema entregado u objetivo propuesto o presenta inconsistencias en todos los elementos que componen la clase). En esta dimensión los resultados de la prueba para los años 2017, 2018, y 2019 (que son las y los estudiantes que ingresaron con mucha probabilidad los años 2019, 2020 y 2021 al sistema como docentes), muestran una disminución de los puntajes «alto» y «medio alto» (de 39,9% en 2017 a 23,9% en 2019) y un aumento sustancial del puntaje «bajo» (de 28,3% en 2017 a 45,7% en 2019), como lo muestra la **tabla 8**. Existen diferencias entre estudiantes que siguen programas regulares y quienes siguen programas de prosecución (programas de formación en pedagogía reducidos en tiempo de estudio pues suponen una licenciatura previa). Los mejores puntajes se concentran en el primer caso.

Tabla 8. Resultados de la dimensión «resolución de situaciones pedagógicas» prueba END: 2017-2019 (en porcentaje)

Puntaje	2017			2018			2019		
	Pr.	Reg.	Total	Pr.	Reg.	Total	Pr.	Reg.	Total
Alto	13,2	21,9	20,0	2,1	3,2	2,9	2,9	7,3	5,6
Medio alto	10,6	22,5	19,9	19,8	30,0	26,8	14,2	20,5	18,3
Medio bajo	32,0	31,7	31,7	25,5	28,3	27,5	29,0	31,1	30,3
Bajo	44,2	23,9	28,3	52,5	38,5	42,8	54,0	41,1	45,7

Nota: Pr.=Programa de prosecución; Reg.=Programa regular.

Fuente: MINEDUC, 2017, 2018, 2019. Prueba END.

La segunda dimensión se refiere a las habilidades de comunicación escrita. En este caso, según se exhibe en la **tabla 9**, los puntajes de las categorías «alto» y «medio alto» aumentan considerablemente entre los años 2017 y 2019 de 21,3% a 77,3%. Inversamente, los puntajes de las categorías «bajo» y «medio bajo» disminuyen drásticamente. No existen grandes diferencias entre estudiantes de programas regulares y de prosecución en este caso.

Tabla 9. Resultados de la dimensión «habilidades de comunicación escrita» prueba END: 2017-2019 (en porcentaje)

Puntaje	2017			2018			2019		
	Pr.	Reg.	Total	Pr.	Reg.	Total	Pr.	Reg.	Total
Alto	0,7	0,8	0,8	0,5	1,1	0,9	5,8	12,9	10,3
Medio alto	17,9	19,9	19,5	13,5	20,0	18,0	64,6	68,3	67,0
Medio bajo	68,5	69,3	69,1	74,9	71,7	72,7	25,3	15,5	19,0
Bajo	13,0	10,0	10,6	11,1	7,3	8,5	4,2	3,4	3,7

Nota: Pr.=Programa de prosecución; Reg.=Programa regular.

Fuente: MINEDUC, 2017, 2018, 2019. Prueba END.

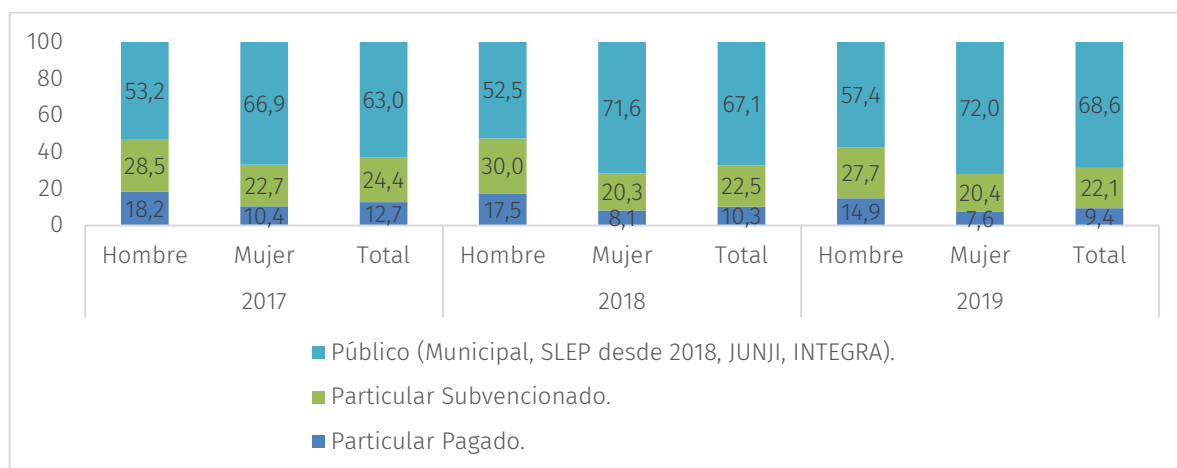
Estos resultados hacen hipotetizar que en los últimos años las universidades han hecho un buen trabajo de selección de estudiantes y uno deficiente en términos de formación. Por un lado, los puntajes de habilidades de comunicación escrita han aumentado lo que puede indicar que los programas de formación inicial docente han puesto un mayor énfasis en estas habilidades o bien que

han hecho un mejor trabajo de selección a las carreras de pedagogía, ya que tales habilidades se deben en gran parte a la educación escolar. Por otro lado, la disminución en las habilidades pedagógicas indica que las facultades de educación no están haciendo el trabajo de habilitar a sus estudiantes en esto ya que no parecen dominar el núcleo de un programa de pedagogía.

Preferencia de establecimientos para trabajar

Las y los docentes noveles señalaron, en su etapa de estudiantes terminando sus carreras de pedagogía, que su primera prioridad de tipo de dependencia para trabajar era transversalmente para las cohortes 2017, 2018, y 2019 de la prueba END y con independencia del sexo, la educación pública, seguida de la particular subvencionada y luego la particular pagada. Como se constata en la **figura 10**, los hombres buscan, comparativamente con las mujeres y para todos los años de la serie, trabajar más en la educación particular subvencionada (18,2% contra 10,4% en 2017, 17,5% contra 8,1% en 2018, y 14,9% contra 7,6% en 2019). Las mujeres, por otra parte, quieren trabajar más en el sector público. Se evidencia que la preferencia por ejercer como docentes en la educación pública, para docentes de ambos sexos, alcanza el número más alto en el último año de la serie. Una causa posible de esta inclinación por lo público podría estar en la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que haría más atractiva la profesión docente en estos establecimientos educacionales, vía el reconocimiento de una carrera y al alza en los salarios.

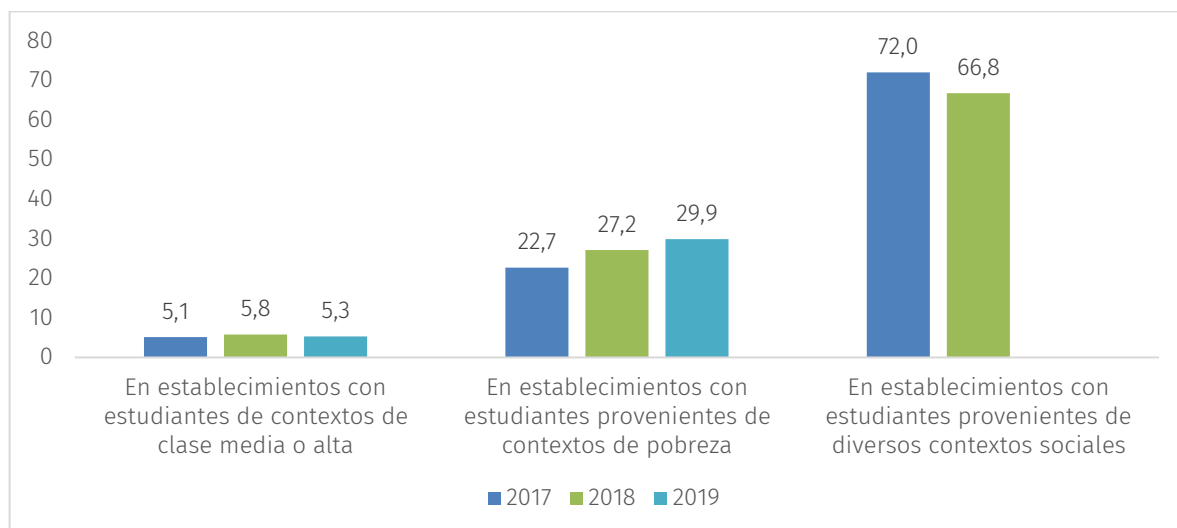
Figura 10. Preferencia de dependencia para ejercer como docente (en porcentaje).



Fuente: MINEDUC, 2017, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.

La preferencia por tipos de establecimiento según composición social indica que una mayoría desea trabajar en espacios diversos, socioeconómicamente hablando. Como se observa en la **figura 11**, menos de un 6% de los estudiantes buscan ejercer como docentes en espacios exclusivamente de clase media o alta. Ha aumentado con los años el deseo o vocación por trabajar en contextos de pobreza. Para el año 2019, la prueba END complementaria cambió categorías de respuesta en este ítem, y por ello el año 2019 no muestra la opción de espacios diversos. Una pregunta para mantener en tensión es si permanece la voluntad de trabajar en establecimientos desafiantes una vez que las y los docentes se han enfrentado a trabajar en esos ambientes.

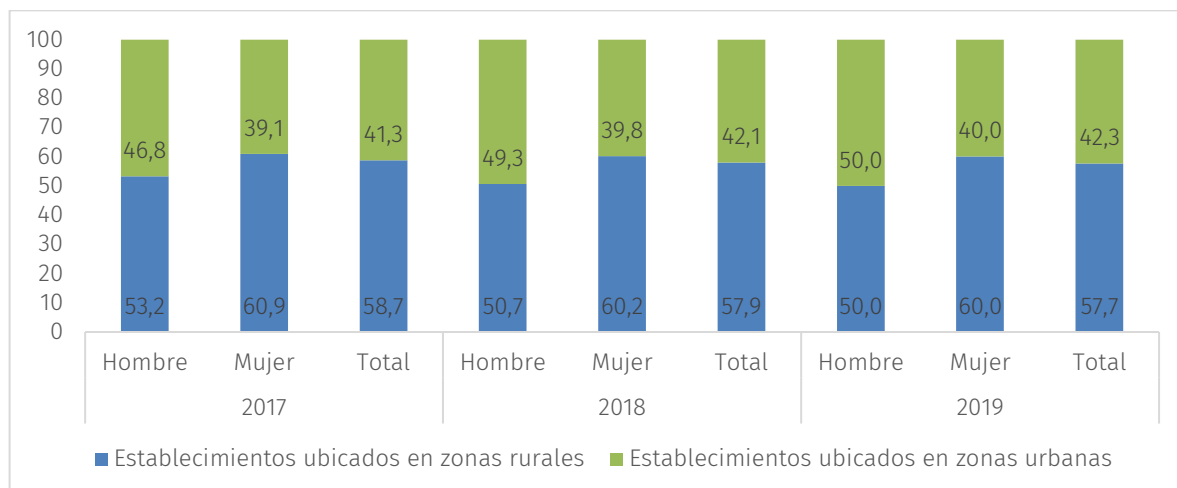
Figura 11. Preferencia de establecimiento según composición social (en porcentaje). Fuente: MINEDUC 2017, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.



Fuente: MINEDUC 2017, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.

Sin olvidar de que se trata de una expresión de deseo, existe una notoria predilección por ejercer en espacios rurales por sobre los urbanos, como lo muestra la **figura 12**. Esto abriría la pregunta por el imaginario que los y las estudiantes tienen respecto de los establecimientos rurales, en los que la inmensa mayoría no estudió ni probablemente conoce.

Figura 12. Preferencia por establecimientos urbanos o rurales por sexo: 2017-2019 en porcentaje). Fuente: MINEDUC 2017, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.



Fuente: MINEDUC 2017, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.

En Chile la proyección de escasez docente es mayor en zonas urbanas que rurales, pero como se observa en la **tabla 10**, la escasez también es un fenómeno en los establecimientos rurales. Por lo mismo es relevante saber hacia dónde quieren movilizarse los y las docentes noveles.

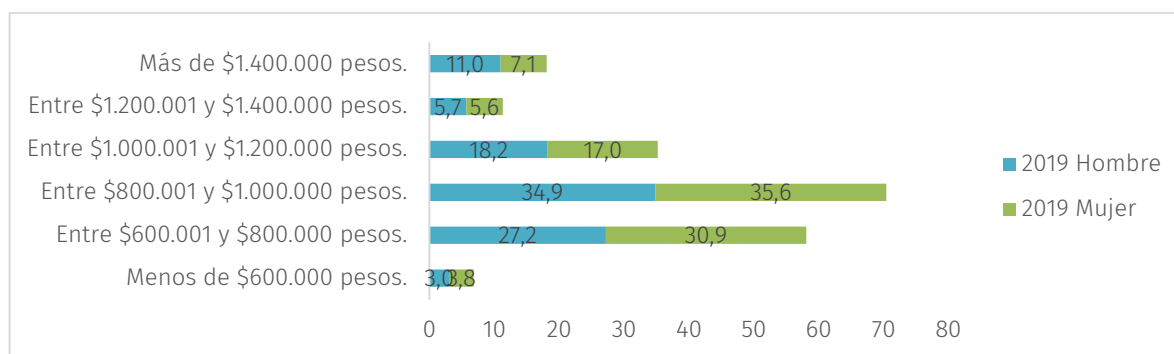
Tabla 10. Porcentaje de necesidad docente por zona: 2020-2030

Zona	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Urbano	-12%	-14%	-15%	-16%	-18%	-19%	-21%	-22%	-23%	-24%
Rural	-3%	-4%	-5%	-5%	-6%	-7%	-8%	-9%	-10%	-11%

Fuente: Elige Educar, 2021b. Déficit de docentes y proporción respecto a la necesidad de cada año, por asignatura.

Expectativa de salario

Los movimientos de oferta y demanda de docentes a la base de la escasez hacen relevante observar el salario y expectativas de salario.¹² Más de un 70% de los y las estudiantes de la cohorte 2019 se concentran en una expectativa de salario mensual de entre 600.000 y 1.000.000 pesos chilenos (entre 700 y 1.200 dólares) como lo muestra la **figura 13**. Salvo para el tramo de más de 1.400.000 pesos (1.650 dólares) la distribución entre hombres y mujeres es similar.

Figura 13. Expectativa de salario entre el primer y el cuarto año como docente (porcentaje).


Fuente: MINEDUC, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.

En el caso de la expectativa entre el quinto y el noveno año de trabajo, esta sube, pero nuevamente, como se observa en la **figura 14**, no es sino hasta el último tramo (más de 1.600.000 pesos o 1.900 dólares) donde la igualdad entre hombres y mujeres se quiebra: más hombres (17,3%) que mujeres (12,2%) esperan ganar más. La misma dinámica se daría en el caso de la expectativa de salario luego de diez años como docente según lo muestra la **figura 15**.

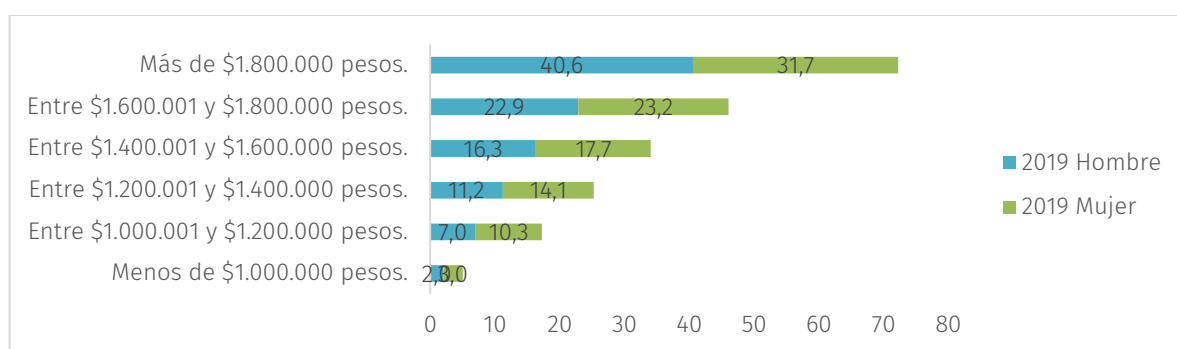
¹² Como telón de fondo a la expectativa de salarios en carreras de pedagogía, hay que considerar que la carrera de psicología que en Chile se estudia en cinco años, tiene una proyección de salarios para el quinto año de ejercicio profesional entre 1.000.000 y 1.300.000 pesos chilenos (1.200 y 1.500 dólares). En el caso de una carrera universitaria en el área de las ciencias sociales en Estados Unidos (*college graduate with a major in social sciences*), la proyección de salario al quinto año es de un promedio de 5.097 dólares (4.300.000 pesos chilenos) (Briana McGurran y Alicia Hahn, «Average salaries of college graduates 2023», *Forbes Advisor*, 28 de julio de 2022, disponible en <https://bit.ly/3saJN26>).

Figura 14. Expectativa de salario entre el quinto y el noveno año como docente (en porcentaje).



Fuente: MINEDUC, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.

Figura 15. Expectativa de sueldo después del décimo año como docente (en porcentaje).



Fuente: MINEDUC, 2018, 2019. Prueba END Complementaria.

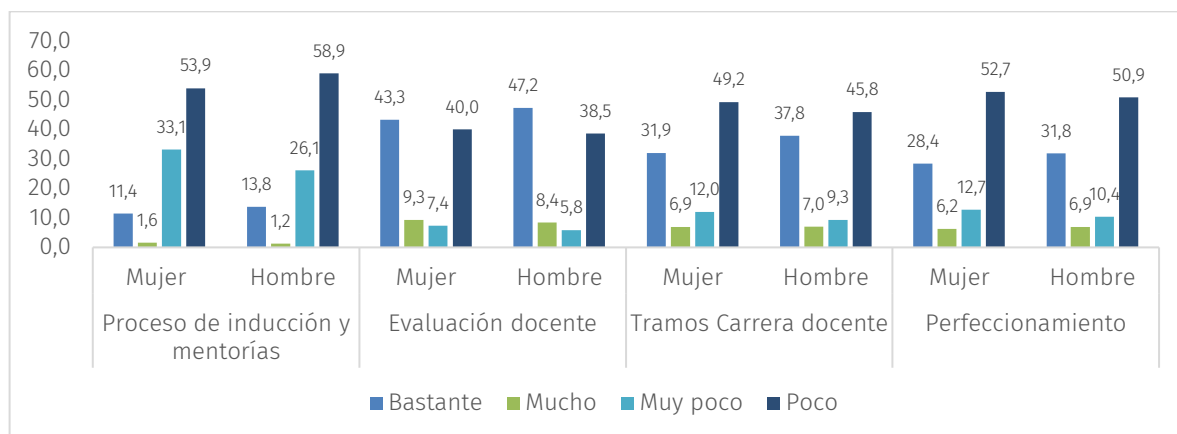
La expectativa de salario para los nueve primeros años de las y los estudiantes de pedagogía luego de egresar de sus carreras, se encuentra bastante ajustada a lo que propone la carrera docente en sus primeros dos tramos. Los montos establecidos en la ley (si bien cambian año a año por concepto de asignaciones) se encuentran alrededor de 800.000 pesos chilenos (950 dólares) para el tramo inicial (0 a 4 años) y 1.000.000 pesos chilenos (1.200 dólares) para el tramo avanzado (5 a 9 años). Esto hablaría de que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente está siendo capaz de hacer sentido desde un punto de vista económico a los y las docentes noveles.

No sucede lo mismo cuando se sobrepasan los diez años de ejercicio de la profesión. El caso del tramo experto de la carrera docente (más de diez años) que asciende a 1.400.000 pesos chilenos (1.650 dólares), se distancia de las expectativas de más de un 65% de los y las docentes noveles.

Conocimiento de la carrera docente

A quienes rindieron la prueba END en el año 2019 e ingresaron al sistema como docentes noveles en el 2021, se les preguntó por su conocimiento de algunos elementos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Las respuestas a dichas preguntas iluminan acerca de la responsabilidad que le cabe al Estado y a las instituciones formadoras respecto de socializar más y mejor dicha ley. Según se muestra en la **figura 16**, los y las estudiantes tenían en general poco o muy poco conocimiento (sobre 80% agregado tanto para mujeres como para hombres) del proceso de inducción y mentorías. Lo que más señalaron conocer fue la evaluación docente seguido de los tramos de la carrera docente, aun cuando respecto a esta última tiene más de un 50% de poco o muy poco conocimiento.

Figura 16. Conocimiento de elementos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente: 2019 (en porcentaje).



Fuente: MINEDUC 2019. Prueba END Complementaria.

Esto habla de cómo los componentes del Sistema de Desarrollo Profesional Docente deben ser comunicados de mejor forma a lo largo de la formación inicial.

Distintos factores dan cuenta de que lo anterior estaría tributando a un fenómeno de escasez actual y futura declarada. Tal vez el más importante de todos es que las carreras de pedagogía experimentan una tendencia a la baja, y que los programas innovadores para incentivar el ingreso no logran atraer números suficientes en los años que así se analizan. Los factores motivacionales son claves, toda vez que la información revisada muestra que las condiciones profesionales de ser docente no figuran entre los aspirantes, o que a prácticamente ninguno de ellos alguien les sugirió ser docente. El rol de la formación inicial docente también se pone en cuestión, ya que no logra formar a sus estudiantes para la resolución de situaciones pedagógicas. Una noticia alentadora es que, al menos desde el punto de vista de la inclinación por la educación pública o por trabajar en contextos más complejos, los y las docentes noveles quieren aportar allí, por sobre otros lugares. Destaca el que esta vocación esté más presente en mujeres que en hombres. Otro aspecto alentador es que al menos hasta los primeros diez años de la carrera, las expectativas de salario de quienes egresan de las carreras de pedagogía se encuentra bastante ajustada a lo que propone la carrera docente en sus primeros dos tramos, hablando esto de un efecto positivo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Factores que inciden en la escasez: lo que informa la literatura

En esta sección se abordan dos factores que inciden en la escasez, según se encuentra reportado en la literatura disponible.¹³ Si bien la lista de factores es amplia, se ha querido, por razones analíticas,

13 Se revisaron un total de once documentos internacionales, en general, provenientes de Estados Unidos, Inglaterra y Australia, que tratan sobre el problema de la escasez docente en general y estrategias para su solución (la mayoría trata el tema del abandono docente y seis de ellos se enfocan en estrategias para la retención de docentes ya titulados). De estos documentos, cuatro son cuantitativos, dos son cualitativos, tres son mixtos y dos son revisiones de literatura. En cuanto a la literatura sobre la escasez en la realidad latinoamericana, se revisaron diecinueve textos, de los cuales seis hablaban sobre escasez en general, cinco sobre retención de docentes y seis sobre atracción. De todos los textos revisados, nueve son estudios cuantitativos, tres son cualitativos y siete se tratan de revisiones de literatura. Finalmente, de los textos que se enfocan principalmente en Chile, se revisaron veintiséis documentos, de los cuales ocho trataban de la escasez en general, nueve sobre estrategias de retención y nueve sobre atracción. De estos, cinco son estudios cuantitativos, cuatro son cualitativos, seis son mixtos, tres son revisiones de literatura y dos son ensayos. Además, se revisaron dos informes de organismos dependientes o asociados al Estado que se dedican al tema, en los cuales solo redactan propuestas de mejora. La mayoría de los textos revisados fueron publicados a partir del año 2015 en adelante, a excepción de dos (Ingersoll, 2001; Ingersoll y Strong, 2011).

concentrar estos factores en los dos que parecieran impactar más en la realidad chilena y latinoamericana: la disminución de la matrícula en carreras de pedagogía y el abandono o deserción docente.

Disminución de la matrícula en carreras de pedagogía

En el año 2022 se registra en Chile una caída de la matrícula en programas de pedagogía en aproximadamente un 30% desde el año 2010 (Elige Educar, 2022). En la primera sección de este reporte se destacó de manera más detallada cómo el número de matriculados a carreras de pedagogía en Chile ha venido decreciendo entre 2018 y 2022. Si bien en el año 2023 hubo un aumento de un 51,5% de estudiantes matriculados en pedagogía con respecto al año anterior, hay que tomar dicho cambio con cautela pues está lejos aún de marcar una tendencia. Esto debido a que, por una parte, todo el sistema de educación superior aumentó su matrícula luego de años pospandemia del covid-19 (CNED, 2023), al mismo tiempo que una nueva prueba de admisión al sistema de educación superior entró en operación.

Los años analizados en este reporte, 2018 en adelante, son la mitad de ellos años de pandemia y pospandemia. Es relevante considerar dicha situación, pues si bien Elacqua *et al.*, (2022b) sugieren que no existiría un efecto claro sobre la matrícula en educación superior en carreras de pedagogía en ambos países, hay bastante consenso en que la alta carga laboral y el agotamiento sufrido por los docentes durante la pandemia repercutieron negativamente en las preferencias de quienes postularon a carreras de pedagogía en educación superior (MINEDUC, 2021).¹⁴

Las carreras de pedagogía experimentarían una baja matrícula también como consecuencia del prestigio del que gozan entre potenciales estudiantes. La percepción de las y los docentes sobre el estatus social de su profesión juega sin duda un papel en la decisión de abandono de la profesión (Vaillant, 2021; Elacqua *et al.*, 2018; Elacqua *et al.*, 2020;). Hormazábal *et al.* (2020) evidenciaron, en su estudio sobre programas de acceso especial a las carreras de pedagogía, que los estudiantes de enseñanza media de establecimientos con buen rendimiento en Chile posicionan a la carrera de pedagogía como la de menor prestigio. Con todo, la valoración social en Chile y en otros países de la región parece haber mejorado levemente durante la pandemia (García e Insúa, 2022).

Carreras preferentemente elegidas por mujeres, las pedagogías también se han visto afectadas por que hoy en día las mujeres hayan ampliado su participación en todo el abanico de carreras profesionales que se ofrece el mercado de educación superior en Chile (CNED, 2023). La gratuidad universitaria para los seis primeros deciles de ingresos ha aportado en tal sentido a la ampliación de esas oportunidades. Las universidades tampoco han sido capaces de atraer a más hombres hacia las carreras de pedagogía, y como consecuencia hay más escasez.

Este es el caso también de Latinoamérica. Los cambios que ha experimentado el mercado laboral femenino en la región también ha impactado en el interés por estudiar pedagogía (Elacqua *et al.*, 2022b). La pedagogía, especialmente la primaria, ha sido tradicionalmente un terreno femenino. El bajo interés por ser docente de hombres y mujeres en la región (Elacqua *et al.*, 2022b) vendría en parte del hecho de que los mismos docentes comparten la percepción de que su trabajo no es valorado por la sociedad (Schilling *et al.*, 2019), generando un círculo vicioso de desmotivación por ser docente en potenciales estudiantes.

La literatura en relación con este tema desde fuera de la región apunta también a las percepciones de los y las aspirantes respecto a las carreras y su relación con su futuro laboral como una de las razones

¹⁴ Esta opinión aparece frecuentemente en las entrevistas con los informantes del sistema escolar que participaron de este reporte.

para la baja matrícula (Tompkins, 2023). Observar de manera más profunda las motivaciones iniciales de quienes estudian pedagogía (Van den Borre *et al.*, 2021) y estudiar a quienes deseaban estudiar pedagogía, pero luego optaron por otra carrera (See *et al.*, 2022) son delineadas como tareas clave para revertir la tendencia de baja matrícula en carreras de pedagogía.

Abandono

A diferencia de la rotación o movilidad,¹⁵ el abandono o deserción suponen la salida del sistema escolar, y no la salida de una escuela para ingresar a una nueva. En Chile el abandono de docentes noveles es significativo en comparación con otras carreras registrando una tasa de alrededor del 40% durante los primeros cinco años (Ávalos y Valenzuela, 2016). Los docentes más propensos a desertar son hombres (Díaz *et al.*, 2021), con un buen desempeño laboral, responsables, comprometidos y poseedores de expectativas muy altas sobre las metas que se proponen (González *et al.*, 2022).

El abandono docente y las razones que lo explican puede ser observado desde una visión tanto individual como sistémica (González *et al.*, 2020). En relación con esta última, se indican condiciones del sistema económico y político como causante de un malestar docente que deviene en abandono (González *et al.*, 2020; Medina y Salas, 2021). Para Gaete *et al.* (2017) sería el excesivo énfasis en la evaluación docente al que llaman *evaluacionismo*, un factor importante tras el fenómeno del abandono. El modelo de rendición de cuentas que desprofesionalizaría y el individualismo en el trabajo de las y los docentes serían condiciones que favorecerían el abandono (Díaz, 2023). Si bien hay elementos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, como la evaluación docente y las mentorías individualizadas, que afirman dicha hiperindividualización señalada por Díaz y Zamora (2023), existen al mismo tiempo elementos, como el aumento de salarios, que incentivarían el acceso y la permanencia de los y las docentes en el sistema, como se observó en la sección anterior.

Díaz (2023) señala que en Chile los y las docentes noveles tienden a tener contratos de pocas horas o de corto plazo, lo que implica una menor satisfacción laboral (Díaz, 2023; Van den Borre *et al.*, 2021). Esta insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional disponibles fue evidenciada por Ávalos y Valenzuela (2016) como la primera razón de abandono docente en Chile. A la misma conclusión arriban Gaete *et al.* (2019) quienes enfatizan las dificultades que tienen en Chile las y los docentes para seguir estudios de perfeccionamiento sin tener que abandonar el aula. Este es un tema poco abordado en la literatura de la escasez y abandono docente revisada.

La literatura en Chile discute si acaso la insatisfacción que redundaría en abandono está o no relacionada con el estudiantado, o con las relaciones entre docentes y estudiantes (Madero, 2019). Si bien los y las estudiantes en un contexto escolar son una fuente de estrés, esta sería una de las razones menos relevantes a la hora de abandonar la carrera según Gaete *et al.* (2017). En esta misma línea un estudio enfocado en quienes no han abandonado, Zamora *et al.* (2018) concluyeron que la relación con los y las estudiantes era la principal dimensión asociada a la permanencia.¹⁶ Díaz (2023) incluye un matiz al concluir que existe un grupo de docentes que abandona por insatisfacción en el quehacer cotidiano de la enseñanza, incluida la relación con el estudiantado, aunque acompañado de una mirada crítica de las condiciones del mercado laboral.

Otra razón del abandono reportado normalmente por los y las docentes es no alcanzar los ingresos

¹⁵ La rotación o movilidad docente, en la mayoría de los casos, se conceptualiza como la salida del docente de la escuela (Ingersoll y Strong, 2011) para transferirse a otra escuela. Ambos fenómenos poseen distintos efectos a nivel de escuela y sistema, pero pocos autores han incluido la movilidad en sus investigaciones. Por otro lado, las salidas temporales de aula y la reincorporación han sido escasamente analizadas, siendo consideradas fundamentales para entender la trayectoria docente (Elige Educar, 2021a).

¹⁶ Vaillant (2021) también destaca esta relación como un factor decisor para la permanencia en el caso de región.

suficientes para satisfacer las necesidades vitales y la falta de beneficios complementarios adicionales adecuados (Ávalos y Valenzuela, 2016). Sin embargo, son pocos los autores que postulan que estos actuarían por sí solos (Díaz, 2023; Van den Borre, 2021; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019; Podolski *et al.*, 2019; Gaete *et al.*, 2017). Como ya se mostró, esta sería para Chile una dimensión en la que ya ha habido mejora.

Estudios internacionales señalan que el abandono docente en el sistema escolar no sería homogéneo, sino que variaría por zona, área, disciplina que se enseña, características de la escuela, y momento de la trayectoria laboral. En relación a esta última variable, al menos en Estados Unidos, menos de un tercio del abandono es producto de la jubilación (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019; Ingersoll, 2001). Van den Borre *et al.* (2021) mencionan que la mayoría de los estudios sobre deserción o abandono se concentran, a nivel internacional, en uno de los polos de observación mencionados previamente (desde características individuales del docente o desde variables sistémicas) sin integrarlos. Mencionan que la mayoría de los estudios provienen de Estados Unidos, Inglaterra y Australia, lo que genera vacíos a la hora de comprender otros contextos.

Asimismo, González *et al.* (2020) plantean la existencia de una desconexión entre los aspectos teóricos, prácticos y las políticas ejecutadas para evitar el abandono docente. Gaete *et al.* (2016), por su parte, enfatizan que en Latinoamérica la evidencia sobre la motivación de los profesores para dejar el aula sigue siendo escasa. Una excepción es Tompkins (2023) quien generó un modelo de deserción cíclico a través de un mapa conceptual, el cual comienza en el reclutamiento de la formación inicial planteando causas en cada fase, entre las que destacan un mal trato y bajo salario en una primera fase de reclutamiento, el estrés y el manejo de clases en una segunda fase de formación inicial, la conciencia de poca preparación en una tercera fase de los primeros cinco años, y la evaluación y el trabajo con poblaciones estudiantiles difíciles en la última etapa posterior a los cinco años.

Un último hallazgo reportado por la literatura es respecto al rol del liderazgo en la escuela y su relación con el abandono. Los y las líderes escolares deben proveer un ambiente favorable en el que docentes noveles se adapten de la mejor forma y tengan éxito (Vaillant, 2021; Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019; Ávalos y Valenzuela, 2016).

La revisión de la literatura revela que la escasez de profesores en Chile y en el extranjero está fundamentalmente vinculada a dos factores principales: la disminución de la inscripción en programas de pedagogía y el abandono o la deserción por parte de los y las docentes. Ningún otro factor incide tanto en la reducción de la cantidad de docentes en el sistema. Revertir esta situación requeriría de la implementación de tres medidas: atraer a más estudiantes hacia programas de formación docente y retener a los profesores ya graduados en el sistema.

Capítulo 2: Atracción y retención de docentes en Chile

La solución más adecuada a la escasez docente es atraer y retener a más y mejores docentes. En este capítulo se da cuenta de los fenómenos que involucran la atracción y retención docente en Chile, con cierta amplitud hacia Latinoamérica. El capítulo tiene dos secciones. En la primera se discute la literatura disponible sobre atracción y retención docente y en la segunda, se exponen distintas políticas y programas que están resultando ser efectivas e innovadoras a la hora de abordar la escasez.

¿Qué dice la literatura?

El 2018, Elacqua et al. postulaban que los países de Latinoamérica y el Caribe no eran capaces de atraer y retener a las personas más talentosas para ejercer como docentes en sus sistemas educativos. Los beneficios laborales impulsados por las reformas a las carreras docentes han sido muchos, pero parecen no ser suficientes para frenar el deterioro del estatus de la docencia. Muchas de las reformas en la región han tratado de cambiar el paradigma que solía regular las carreras docentes, adoptando, entre 1996 y 2016, un enfoque más meritocrático, lo que no está exento de críticas, en especial por su orientación individualista que no es coherente con la cultura docente (Cuenca, 2015). Este panorama regional es compartido en el caso chileno. En esta sección se exponen distintas temáticas abordadas por la literatura existente de cara a hacer más efectiva la atracción y la retención de docentes: recuperar el prestigio de la profesión docente, atraer a los aspirantes hacia los programas de pedagogía, atraer a docentes ya titulados que han dejado el sistema, y retener a docentes ya titulados.

Recuperar el prestigio de la profesión docente

Como se expuso en la sección anterior uno de los factores de la escasez docente en Chile es que cada vez se cuenta con menos estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía, producto de un bajo prestigio de la profesión (González et al., 2020). Algunos estudios han indicado la necesidad de diseñar políticas destinadas a mejorar el estatus de la profesión y su reconocimiento en la sociedad como agentes fundamentales en el éxito educativo de un país (Elige Educar, 2021b; Vaillant, 2021). Dichas políticas incluyen estímulos, incentivos y premios (Cuenca, 2015).

En Chile, se ha planteado que la Política Nacional Docente del 2015 aborda la recuperación del prestigio, a través del mejoramiento de incentivos, mejores condiciones y, sobre todo, una proyección de la carrera en el tiempo (Bonomelli, 2017). Asimismo, Elige Educar —una iniciativa público-privada asociada al Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica en Chile y con recursos del MINEDUC—¹⁷ está dedicada a la valoración social de la profesión, junto con la atracción y retención de jóvenes a la carrera de pedagogía. La organización ha lanzado distintas campañas para promover el interés por la pedagogía, una de ellas, que ha tenido un alto impacto es la campaña «Quiero ser profe» (Ajzenman et al., 2021).

La recuperación del prestigio de la profesión docente es también una materia de atención en América Latina (Bonomelli, 2017). Vaillant (2021) señala que la evidencia sobre las iniciativas que buscan aumentar la valoración social a nivel de la región es aún incipiente y limitada y por lo mismo se debe hacer una indagación más profunda.

Atraer aspirantes hacia los programas de pedagogía

Como se ha descrito, algunas políticas educativas para atraer jóvenes de buen rendimiento académico han contribuido a mitigar la escasez de personas matriculadas en las carreras de pedagogía. Una de

¹⁷ Ver glosario para una descripción más acabada.

estas es la beca «Vocación de profesor».¹⁸ Actualmente existe un cuestionamiento sobre la admisión de estudiantes con alto desempeño académico (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022; Montero y Fernández, 2022), ya que el principio que subyace la beca «Vocación de profesor» respecto a que los buenos estudiantes serán mejores docentes no ha sido del todo constatado. Al respecto, ha salido a la luz la preocupación por la exclusión de personas mayores o grupos marginalizados en los programas de formación y la necesidad de repensar las políticas de selección. Asimismo, se ha manifestado una posible homogeneización del cuerpo docente en función del origen social y de las oportunidades. Por ejemplo, los puntajes de selección aumentarán, promoviendo la entrada de personas que tuvieron una educación de mejor calidad, dada la realidad de inequidad chilena (Montero, y Fernández, 2022). Por su parte, Bastías-Bastías e Iturra-Herrera (2022) concluyen que, por sí solos, estos mecanismos de gratuidad no son los más idóneos, sino que se requieren de otros elementos que hagan que esta profesión sea más atractiva.

Tampoco en Chile los reconocimientos como la Asignación de Excelencia Pedagógica serían efectivos para atraer a jóvenes a estudiar pedagogía (Elacqua *et al.*, 2019; 2022a), no obstante, han logrado incrementar la retención de docentes en el sistema. Este programa del Ministerio de Educación tiene el objetivo de fortalecer la calidad de la educación a través del reconocimiento al mérito profesional de los y las docentes de aula.

En la región, no existe una distribución homogénea de estudiantes entre distintas zonas, niveles de enseñanza y asignaturas, así como no habría heterogeneidad en las características de quienes estudian pedagogía. De acuerdo con el informe de Elacqua *et al.* (2018), en Latinoamérica se realizaron iniciativas de becas de estudio para estudiantes con buen rendimiento. En Argentina se creó, en 2017, la beca «Compromiso docente» que consiste en tres mil becas anuales con la finalidad de prestigiar la docencia, impulsar la opción por esta profesión a los y las estudiantes que demuestren compromiso y buen desempeño académico, y garantizar el ingreso y egreso en las carreras prioritarias.¹⁹ En Perú, el año 2014 se creó la beca «Vocación de maestro» buscando entregar a estudiantes en pobreza o extrema pobreza la posibilidad de avanzar en estudios de pedagogía. El programa fue discontinuado desde 2016. Otros países de la región, como Brasil, Colombia, y México han implementado incentivos similares (Elacqua *et al.*, 2017).

Retener a docentes ya titulados

Al igual que con la atracción, en Latinoamérica las estrategias de retención siguen mayoritariamente privilegiando los incentivos monetarios como becas o asignaciones, entre otros (Cuenca, 2015; Elacqua *et al.*, 2022b). Sin embargo, existe evidencia de que en la retención los incentivos financieros no son tan eficientes como en el reclutamiento. Esto sería una excepción en el caso chileno (Elacqua *et al.*, 2022). Tal situación de excepcionalidad podría responder al hecho de que, en Chile para el caso específico de la beca «Vocación de profesor», se focalizó en estudiantes provenientes de sectores de ingresos medios y medios altos a diferencia de otros programas de becas en la región.

En la literatura disponible se proponen soluciones integrales, que contemplan incentivos monetarios para aumentar la motivación extrínseca de los docentes (Van den Borre *et al.*, 2021) pero sin transformarlos en el único estímulo para la retención. Entre los casos representativos en que priman los incentivos económicos está el de Chile donde dichos incentivos están asociados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Desde 2004 se implementó la Asignación Variable de Desempeño

¹⁸ Ver sección siguiente en este capítulo para examinar esta y otras iniciativas.

¹⁹ Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, 2023. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/tres-mil-nuevas-becas-para-un-nuevo-compromiso-con-la-docencia>

Individual, a la que se postula de manera voluntaria (Cuenca, 2015).

Distinto al uso de incentivos monetarios del tipo asignaciones, es la mejora de los salarios como mecanismo de retención. En el caso chileno el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ha generado una mejora de los salarios para los y las docentes que entran a la carrera docente.²⁰ La mayoría de los autores internacionales proponen aumentar e igualar salarios y generar otras compensaciones, con el fin de competir con otras profesiones (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2019). El incremento salarial también se ha adoptado por la mayoría de los países latinoamericanos, en general motivado por las presiones gremiales (Cuenca, 2015). En Ecuador, se estableció la homologación de los salarios de los docentes a la escala salarial de los funcionarios públicos y en Brasil el piso salarial de los y las docentes establecido en el 2009 creció 47% entre 2009 y 2017 (Bertoni *et al.*, 2020). Colombia, México y Perú han establecido nuevos escalafones salariales para sus docentes (Beca y Boerr, 2020). El estudio de Carrasqueira y Koslinski (2022) evalúa una política de responsabilidad escolar del municipio de Río de Janeiro que, entre otras cosas, entrega un pago de bonificación para todos los empleados titulares (maestros, director, secretarios y otros funcionarios escolares) en las escuelas que logran sus objetivos de aprendizaje.

Otra forma de retener docentes en el sistema escolar es que las instituciones formadoras reconozcan, desde el inicio de la trayectoria docente en la formación inicial docente la relevancia que su labor tiene en la retención futura. En Chile, desde el año 2010 se ha desarrollado una alianza paulatina entre las universidades y los establecimientos educativos, con el fin de posibilitar el fortalecimiento de la formación práctica que realizan estudiantes de pedagogía, sin embargo, hay poca información al respecto en la actualidad. Pese a esto, se constata que actualmente existe una implementación desde las universidades en el diseño de la trayectoria formativa que incluye un porcentaje mayor de experiencias tempranas, intermedias y profesionales de la formación práctica en los establecimientos educacionales, pero no del proceso bidireccional entre estas dos instituciones (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022). De acuerdo con Ronfeldt (2021), no hay suficientes investigaciones a nivel internacional que sean rigurosas y que conecten las características de la formación docente con la retención, pero concluye que a mejor calidad de experiencias prácticas en la formación inicial, mayor retención, y mejor sensación de preparación y efectividad. Beca y Boerr (2020), por su parte, también señalan la importancia de la práctica, sin embargo, plantean un déficit de esta experiencia laboral en Latinoamérica.

La inserción de los y las docentes noveles en el sistema es otra etapa crítica a la hora de pensar la retención. De acuerdo con Elacqua *et al.* (2018), la inducción o inserción tiene como objetivo brindar apoyo a los nuevos docentes para reforzar su confianza, enfrentar los retos, mejorar sus prácticas pedagógicas e incentivar su permanencia. Las investigaciones sobre el tema en Latinoamérica han identificado que el acompañamiento al docente novel presenta diferencias enormes entre países y que la incorporación de la inducción es reciente y requiere aún de investigación para mejorar su comprensión (Vaillant, 2021). En buena parte de las experiencias estudiadas (Perú, Ecuador, Colombia, y México), el factor común es la falta de continuidad en el acompañamiento docente y la escasa articulación con la formación inicial y la carrera docente (Vaillant, 2021; Beca y Boerr, 2020; Ávalos y Valenzuela 2016; Elacqua *et al.*, 2017). A nivel internacional, la mayoría de los estudios revisados revelan que las y los docentes noveles sufren dificultades al iniciar su carrera laboral por diversos factores intrínsecos y contextuales (Tompkins, 2023; Ingersoll, 2011). De acuerdo con Medina y Salas (2021), a nivel internacional estos sistemas de apoyo docente cuentan con amplio respaldo. Las inducciones son lo más nombrado por los autores, y la mentoría la más utilizada como estrategia de inducción, sin

²⁰ Este es uno de los pocos puntos de acuerdo entre los distintos informantes que concedieron entrevistas para este reporte.

embargo, muchas veces se gastan recursos en inducción y luego los reclutados se mueven a escuelas más favorecidas (Ingersoll, 2011).

Otro factor destacado en la retención docente son las oportunidades de desarrollo profesional. Estrictamente, no se reportan estrategias de desarrollo profesional ligadas a la retención en el caso chileno. Esta ausencia de oportunidades de desarrollo es identificada en el estudio de Ávalos y Valenzuela (2016) como una de las causas de la insatisfacción con la profesión docente. Bonomelli (2017), del Centro de Estudios del MINEDUC de Chile, plantea la generación de cursos de capacitación para docentes y convenios con los establecimientos para compatibilizar los tiempos de los docentes. Medina y Salas (2021) concluyen que en Chile es necesario un desarrollo de la autonomía profesional y políticas que refuercen la profesionalización, apuntando a la instalación de capacidades en la comunidad educativa como un elemento importante de apuntar desde los gobiernos y organizaciones.

En Chile, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente ha permitido dar un salto importante en calidad de las mentorías al instalarlas como parte del sistema de inserción de las y los docentes en las escuelas. Los mentores deben ser docentes de aula con una experiencia pedagógica reconocida que deben aprobar un curso o programa de formación impartido por el CPEIP, universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas (Beca y Boerr, 2020; Gonzáles *et al.*, 2020; Gaete *et al.*, 2017). Esta solución tiene la falencia (que se discuten durante el año 2023 en el parlamento para reformar el sistema de mentorías) de que las y los docentes nóveles deben ser contratados por menos de 44 horas (jornada completa), de manera de dejar horas fuera de contrato para hacer uso de la mentoría. Esto, en un contexto de escasez, es un desincentivo a que un sostenedor asegure la mentoría de sus docentes nóveles. Además, el número de cupos es acotado (alrededor de trescientos cupos para el 2022) y aun así estos no se completan.

Salas, Díaz y Medina (2021) sugieren la importancia de que las mentorías no se limiten a la acción de mentores y docentes nóveles, sino que involucren a toda la escuela. En su estudio concluyen que sigue primando la lógica de rendición de cuentas respecto al CPEIP, existe una predominancia del trabajo individual por sobre la colaboración y la sensación de falta de apoyo por parte de las escuelas. La Mesa para la Atracción a Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2021), grupo de expertos y expertas convocado entre 2019 y 2021 por el ministerio para elaborar propuestas de atracción de docentes al sistema, también propone medidas respecto al apoyo en la inserción laboral de los beneficiarios, considerando un mecanismo de vinculación con el CPEIP, para que los beneficiarios que ingresen al sistema como docentes accedan al programa de mentorías.

Políticas efectivas e iniciativas innovadoras que abordan la escasez

En esta sección se presentan algunos ejemplos de políticas, estrategias e iniciativas en Latinoamérica y Chile con relación a la atracción y a la retención de docentes. Respecto de la atracción se presentan cinco experiencias del mundo público (tres de Chile, una de Perú, y otra de Ecuador), una público-privada (en Paraguay) y otra privada (en Colombia). Con respecto a la retención, se presentan tres experiencias públicas (Brasil, México, y República Dominicana) y una privada (Argentina).

Políticas e iniciativas de atracción

Chile: Beca Vocación de profesor

Esta es una beca creada en el año 2011 en Chile, que buscaba atraer mejores candidatos a las carreras de pedagogía. Obteniendo puntajes en la prueba de admisión a la universidad similares a los de carrera de alto prestigio, las y los postulantes podían estudiar gratuitamente y recibir un estipendio mensual para su manutención. Al final de sus estudios los becados debían retribuir trabajando en el sistema público o particular subvencionado. Esta beca es la más nombrada por los autores como estrategia de atracción (Cisternas y Lobos, 2019; Bonomelli, 2017; Elacqua *et al.*, 2018). Debido a que se

introdujo el año 2010 ya han podido observarse efectos y desafíos a mejorar (Elacqua *et al.*, 2020). Aunque Montero y Fernández (2022) señalan que la evaluación de su funcionamiento e impacto aún es escasa, todos los estudios coinciden en que en sus primeros años de vigencia la beca logró con éxito su objetivo principal.

Destacan, además, que permitió elevar las tasas de retención de las carreras consideradas, en parte porque financia el arancel de toda la carrera (Bonomelli, 2017). Sin embargo, también observaron un descenso en la cantidad de postulantes a partir del 2016, relacionados en parte con la política de gratuidad en educación superior. El 2022 se reportaron efectos no esperados de la la beca «Vocación de profesor»: los y las estudiantes tendieron a matricularse en universidades con escasa selectividad y puntajes más bajos en comparación con las universidades del Consejo de Rectores (Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022).

Chile: Programa de Preparación y Acceso a las Pedagogías

Estos son programas para preparar y orientar a estudiantes de secundaria interesados en la docencia, pero que no cumplen con los requisitos del Sistema de desarrollo profesional docente. No se trata de un acceso automático, pues las y los estudiantes deben rendir la Prueba de Acceso a la Educación Superior (Correia *et al.*, 2022). Según Correia *et al.* (2022) su potencial ha sido cuestionado ya que sus participantes aún representan una proporción pequeña de la matrícula anual. Además, se necesita un análisis más profundo para evaluar su impacto real. De los artículos revisados, dos evalúan el programa implementado en distintas Universidades (Diego Portales y Católica del Maule). Como desafíos en su implementación, Correia *et al.* (2022) mencionan que la implementación de los programas de preparación y acceso a las pedagogías es a costo de las universidades sin mediar ningún tipo de subsidio. Igualmente opinan Schilling *et al.* (2019). Esto, según una informante que participó del consejo que revisó el funcionamiento (cuyos resultados no son aún públicos), fue uno de los elementos discutidos pues había consenso en la dificultad de aumentar el número de estudiantes de pedagogía, si no había un incentivo mayor a las universidades.

Chile: Mesa para la Atracción de Jóvenes a Carreras de Pedagogía

Convocada por el Ministerio de Educación en 2019, este espacio sirvió para generar un plan multidimensional respecto al tema de la atracción de estudiantes a las carreras de pedagogía en cuatro etapas: i) La atracción de nuevos docentes; ii) El acceso a carreras de pedagogía; iii) La formación inicial docente; y iv) La trayectoria docente. Su informe final (Mineduc, 2021) propone distintas medidas asociadas a los programas de acompañamiento (apoyo a los Programas Acceso a Preparación a las Pedagogías), a campañas y acciones de valoración social (potenciando especialmente la comunicación hacia la generación Z), y a proveer información más simple y consolidada (creación de sitio web específico para la atracción desde la Subsecretaría de Educación). También aborda la necesidad de suspender la entrada en vigor del aumento de exigencia en los criterios de acceso estipulados en el Sistema de Carrera de Desarrollo Profesional Docente, relevando la importancia de aumentar las exigencias de ingreso a carreras de pedagogía una vez que se encuentren implementados otros beneficios. Finalmente, la mesa aporta medidas asociadas a la prosecución de estudios de pedagogía y a políticas públicas relacionada con la oferta y demanda de programas de pedagogía.

Perú: Estrategia basada en la economía del comportamiento e intervención informativa

Perú posee un concurso anual centralizado de selección de docentes en el cual estos se postulan a puestos públicos a través de una plataforma en línea. El gobierno peruano ha implementado incentivos monetarios y no monetarios a los docentes de buen rendimiento que postulan a establecimientos desfavorecidos que tienden a tener escasez docente. El año 2019, se aplicó una

estrategia de bajo costo, basada en la economía del comportamiento,²¹ específicamente en los determinantes del comportamiento altruista. Su objetivo fue mejorar la calidad y transparencia de la información proporcionada a lo largo del proceso de elección de escuela donde ejercer y motivar a las y los docentes a aplicar a escuelas con escasez de docentes mediante el uso de incentivos. El proyecto consistió en enviar mensajes de texto informativos y motivacionales y estimular sus elecciones con *pop-up* en la página web. Para evaluar la intervención, Ajzenman *et al.* (2023) dividieron la muestra en tres grupos, un primer grupo fue motivado de manera extrínseca, enviándoles mensajes sobre los incentivos monetarios y mostrando iconos relacionados con estos en la página web. A un segundo grupo se les motivó apelando al comportamiento altruista, enviando mensajes sobre su rol en el cambio social y la importancia de la vocación docente. Los *pop-ups* para este segundo grupo estaban relacionados con temáticas intrínsecas. A un tercer grupo se les envió mensajes generales y los *pop-ups* referían a ambas temáticas. Como resultado, ambos tipos de mensajes provocaron un cambio en las preferencias hacia las escuelas desfavorecidas, es decir, tanto el mensaje extrínseco como el intrínseco tuvieron incidencia en la motivación para enseñar en escuelas desfavorecidas. La estrategia comunicacional parece ser efectiva para lograr mejorar la atracción docente a escuelas «menos atractivas» a menor costo, además de informar a una población que sabe muy poco sobre los beneficios que pueden obtener.

Ecuador: Concurso «Quiero ser maestro intercultural bilingüe»

El 2013, Ecuador lanzó el concurso «Quiero ser maestro», un proceso centralizado de asignación y selección de docentes que presentaría ventajas en comparación con otros procesos de la región: mayor transparencia en la asignación docente a través de un algoritmo, reducción de costos e inclusión de información relevante de las vacantes con el fin de reducir inequidades. Ante su éxito, en el año 2019 el ministerio lanzó el concurso «Quiero ser maestro intercultural bilingüe», dirigido a cubrir las vacantes en los establecimientos interculturales bilingües. Este proceso generó mejoras respecto al anterior. Incluyó una etapa de repostulación de tres meses y estructuró una estrategia de comunicación para mejorar la difusión sobre las diferentes etapas del concurso, la que también fue difundida en radios locales propias de los territorios con presencia de población indígena. A pesar de que el concurso se desarrolló durante la pandemia del covid-19, el Ministerio de Educación de Ecuador y el Banco Interamericano del Desarrollo enviaron mensajes de texto con información sobre el cronograma de ejecución del concurso e implementaron una intervención orientada a atraer docentes a las escuelas menos demandadas. La intervención consistió en el envío, vía WhatsApp y correo electrónico, de cartillas informativas con el resumen de la postulación, incluyendo alertas que les recordaban el riesgo de no ser asignado a ninguna de las cinco postulaciones realizadas. Ante esta posibilidad, les ofrecían reconsiderar su decisión valorando otras escuelas menos demandadas en las cuales tenían mayor probabilidad de ganar (66% realizaron al menos un cambio sobre sus postulaciones y el 47% de los que hicieron cambios utilizaron las recomendaciones entregadas en las cartillas). La intervención aumentó las posibilidades de las y los docentes de ganar una vacante, en comparación a su situación inicial de riesgo. Como resultado, se amplió el total de aspirantes asignados a las vacantes abiertas para el concurso²².

²¹ La economía del comportamiento ha surgido como una herramienta poderosa para crear políticas públicas adaptadas a la forma en que los ciudadanos piensan y toman decisiones. Esta rama de la economía tiene como objetivo comprender el razonamiento humano de una manera más humana, con el fin de crear modelos económicos que reflejen más de cerca la realidad. Reconoce que las acciones de las personas están influenciadas por varios sesgos.

²² Bocarejo, D., Drouet, M., Elacqua, G., Marotta, L., Méndez, C., Ramos, M. 2022. ¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües?: Lecciones del concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/docentes-escuelas-interculturales-bilingues/>

Paraguay: Proyecto «Aula Pyahu»

El «Aula Pyahu» es un proyecto en plena implementación que comenzó en 2021 como iniciativa público-privada desde la Universidad Nacional de Asunción y el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, en consorcio con otras once instituciones de educación superior del país. El proyecto tiene una duración de tres años (2021-2024) y cuenta con el apoyo de la Unión Europea y forma parte del Programa de Apoyo a la Transformación del Sistema Educativo (Ley 6.659). Como objetivo principal, busca mejorar el modelo de formación de docentes, desarrollando las capacidades de las y los docentes del Paraguay. Sus objetivos específicos son ampliar, diversificar y mejorar la oferta de formación docente; mejorar las condiciones para el acceso, la permanencia, la culminación oportuna y el ingreso a la profesión docente; y generar un sistema de información e investigación sobre la formación docente en el país. Esto con el fin de cubrir el déficit en educación inicial, media, intercultural e inclusiva. Su plan se desprende en diez acciones: i) un diagnóstico de la formación docente inicial en los institutos de formación inicial, el cual ya se ha publicado en el sitio web, ii) generar nuevas ofertas de grado de formación docente, iii) mecanismos de articulación entre las carreras docentes de pregrado con los institutos de formación de posgrado, iv) implementación de programas de formación continua, v) implementación de los programas de posgrados, vi) evaluación de mecanismos de ingreso a la formación inicial del educador, vii) mecanismo de seguimiento para la permanencia y la culminación oportuna, viii) mecanismo de ingreso a la profesión docente, ix) creación de un Observatorio de Formación Docente, y x) programa de incentivo a la investigación sobre la formación del educador (Aula Pyahu, 2022).

Colombia: Iniciativa de la Universidad de Los Andes

La Universidad de los Andes ha promovido el ingreso a los programas de pedagogía a través de varias vías: primero, igualando las exigencias entre la licenciatura en pedagogía y otras carreras de la misma disciplina. Esto significa que estudiar la Licenciatura en Pedagogía en Matemática exige el mismo puntaje que estudiar matemáticas puras. Esto ha hecho que estudiantes opten indistintamente entre las opciones. Incluso algunos optaron luego por una segunda carrera. Segundo, se potencia la vocación y el deseo de ayudar a los demás mediante actividades comunitarias y de reflexión. Tercero, se cuenta con la beca «Decidí enseñar», que apoya a los estudiantes de licenciatura con un subsidio del 66% del arancel. Finalmente, el programa académico comprende un fuerte componente de práctica pedagógica desde el primer semestre, en el que se van adquiriendo habilidades enfocadas en la observación y la reflexión del propio desempeño para desarrollar un sistema de conocimiento y de mejoramiento continuo. Además, las licenciaturas están estructuradas de manera que el componente pedagógico se imparte desde la Facultad de Educación, y el conocimiento específico de cada área es impartido en la facultad o departamento correspondiente.²³

Políticas e iniciativas de retención

Brasil: Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID)

El 2008, en Brasil se estableció el programa de becas PIBID, que incentiva que los estudiantes realicen sus prácticas profesionales en escuelas públicas, esto parece motivar a las y los estudiantes a finalizar sus estudios y trabajar como docentes. El programa promueve un mayor acercamiento entre la educación básica y las universidades. En el año 2013 se incluyó el «principio de iniciación a la docencia» que buscaba ayudar a los estudiantes a insertarse en la cultura docente, con esto el PIBID comienza a considerar la vida cotidiana de las escuelas en la práctica de los estudiantes. Un estudio concluye que PIBID se ha convertido en una gran estrategia de formación académica y escolar, cubriendo a un gran número de estudiantes y educadores en escuelas y universidades, beneficiando directamente a estudiantes de pregrado en formación inicial; a estudiantes de educación básica, con

²³ Facultad de Educación Universidad de los Andes. 2021. Caminos para mejorar la profesión docente en Colombia. Facultad de Educación, Universidad de los Andes. Disponible en <https://bit.ly/49vpwM>.

nuevas acciones didácticas desarrolladas; a docentes de escuelas públicas, con formación continua; y a profesores de cursos de pregrado, con conocimientos prácticos de la experiencia escolar y la ampliación de estudios, actividades de investigación y extensión (Araújo da Silveira *et al.*, 2018). Otro estudio, evaluó un subproyecto del PIBID en la Universidad do Rio Grande do Norte, el que buscaba insertar a los profesores de las licenciaturas de Química, Biología y Física en las escuelas de la red pública, encontrando que los participantes obtienen mayor autonomía, libertad y compromiso profesional a través de una formación más amplia, compleja, actualizada y crítica del trabajo docente. Por otro lado, el programa permite que los participantes aprendan entre ellos, reflexionando en torno a su propia práctica y a los desafíos de su profesión, así como también que interactúen con otros sujetos más experimentados, tanto en la universidad como en la propia escuela. La dimensión personalista de la formación enaltece el autoconocimiento y el compromiso profesional e incentiva la creación y participación en experiencias innovadoras e interdisciplinarias (Vasconcelos y Carmo, 2023).

México: Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, 2019

Una novedad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros mexicanos es el proceso de reconocimiento en la función docente. Es una etapa para docentes que destacan por su experiencia y tienen interés en cursar estudios de posgrado o en ocupar funciones temporales de tutorías. Incorpora también incentivos y aumentos salariales para progresar en la carrera sin tener que dejar el aula. Comprende una beca o comisión para realizar estudios de posgrado en instituciones nacionales y extranjeras. Por otra parte, están los reconocimientos para obtener experiencia a través de funciones como tutorías a docentes nóveles. Los docentes que hacen de tutores realizan asesorías técnico-pedagógicas, acompañan a los y las docentes nóveles y a las comunidades escolares para mejorar las prácticas educativas. El estímulo económico que se asigna a estas funciones es por diez meses de cada ciclo escolar que se desempeñe. Los Comités Colegiados de Revisión, integrados por directores, supervisores y docentes destacados de cada zona escolar son quienes asignan los reconocimientos, lo que se destaca como un hito en la carrera docente ya que se considera a la comunidad educativa como agentes de experiencia (Cuevas e Inclán, 2021).

Argentina: Comunidad de prácticas para el acompañamiento a docentes principiantes

Un estudio de caso (Barroso y Cruz, 2022) evalúa una comunidad de prácticas destinada al acompañamiento de docentes mujeres nóveles, graduadas en ciencias de la educación, que trabajan en los centros de enseñanza secundaria de la provincia de Mendoza, Argentina. Se define una *Comunidad de Prácticas*, como «un grupo de personas ligadas por una práctica en común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica en común» (Wenger, 2001). Las comunidades de prácticas tienen autonomía y se organizan en torno a lo que realmente les interesa a sus miembros. Específicamente la comunidad de práctica fue integrada por docentes mujeres de una universidad formadora de docentes, y por profesoras principiantes, egresadas de dicha universidad. Una vez diseñada la comunidad, se procedió a su implementación a través de reuniones presenciales e intercambios virtuales. Los problemas que se trataron estuvieron centrados en la práctica del docente principiante y en la construcción de su identidad como profesional de la educación, partiendo de problemáticas vivenciadas y propuestas por sus protagonistas. De acuerdo con el estudio, las comunidades de prácticas se configuran como un dispositivo mediador y catalizador de las situaciones y experiencias que experimentan las docentes. Se constituyen también como experiencias de acompañamiento a docentes nóveles permitiéndoles insertarse en una cultura de trabajo colaborativo y reflexivo.

República Dominicana: Programa Nacional de Inducción

Programa que se implementa desde el 2018 en todo el país y en el que participa el viceministerio de Acreditación y Certificación Docente del Ministerio de Educación de la República Dominicana y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. El objetivo del programa es ofrecer a los

y las docentes principiantes apoyo y formación en una variedad amplia de acciones y modalidades formativas. Los mentores son seleccionados y luego formados a través de un programa presencial y en línea. El mentor y el docente principiante están en permanente contacto por diferentes medios, no solo en el aula. El proceso incluye una autoevaluación por parte del docente novel y una evaluación por parte del mentor tomando en cuenta los estándares profesionales y de desempeño de la carrera docente. La plataforma digital constituye la principal herramienta de interacción y comunicación, la cual ofrece herramientas y utilidades específicas para dar respuesta a las necesidades de formación, acompañamiento, trabajo colaborativo y otros. De acuerdo con el estudio de Marcelo y López (2022) el Programa Nacional de Inducción ha tenido resultados positivos de acuerdo con las percepciones de las y los docentes nóveles, mentores y directores de escuela.

Hacerse cargo de la escasez docente en Chile y América Latina se encontraría en gran medida supeditado a la implementación de tres medidas sustanciales: revitalizar el renombre de la ocupación docente, atraer a los programas de pedagogía a un mayor número de aspirantes y conservar en el sistema a aquellos docentes que ya han obtenido su titulación. Tanto en el contexto chileno como en el latinoamericano, se observan ejemplos de políticas e iniciativas tanto públicas como privadas, e incluso mixtas, que con audacia han intentado abordar la problemática de la escasez a través de enfoques innovadores centrados en una mayor atracción y retención de talento docente. Aunque ninguna de estas acciones individuales parece ser la solución definitiva al dilema de la escasez, cada una contribuye a su atenuación. La concertación y la sinergia, entre estas acciones, tienen el potencial de conducir a un enfoque más comprensivo y efectivo para lidiar con este problema apremiante.

Capítulo 3: La voz de los actores

Conocer los datos cuantitativos y la literatura para acercarse a los fenómenos de la escasez, la atracción y la retención docente en Chile y Latinoamérica, no agota la comprensión de dichos fenómenos. De allí que en este reporte se realza junto con lo anterior, la insustituible voz de quienes han tenido y tienen roles de relevancia en el funcionamiento del sistema escolar. Tal como se observa en la **tabla 11**, se han seleccionado ocho informantes desde distintas áreas del sistema educativo en Chile, y en dos casos de Latinoamérica. Estos y estas informantes pudieron entregar su visión sobre la escasez, la atracción y la retención de docentes en Chile y Latinoamérica.

Tabla 11. Informantes del sistema educativo.

Área	Organización	Informante	Cargo	Años	Alcance
Estado	MINEDUC	Fernando Rojas	Exsubsecretario	2010-2014	Chile
	MINEDUC	Adriana Del Piano	Exministra	2015-2018	Chile
	CPEIP	Lilia Concha	Directora	2022	Chile
Escuela Redes y Sociedad Civil	Elige Educar	Verónica Cabezas	Directora ejecutiva	2023	Chile
	Sociedad de Instrucción Primaria	Cecilia Gazmuri	Gerenta de personas	2008	Chile
	Colegio de Profesores	Manuel Chávez	Presidente regional	2021-	Chile
Academia	Red ESTRADO	Sofía Thisted	Excoordinadora general	2020	Latinoamérica
	REDECANEDU/Red Kipus/PUCP	Diana Revilla	coordinadora general, secretaria adjunta, decana Facultad de Educación	2023	Latinoamérica

Fuente: Elaboración propia.

Escasez docente

Las pedagogías como opción de descarte: Poco prestigio social y mala remuneración

El prestigio social de las y los docentes ha sufrido una disminución evidente en la sociedad chilena, la totalidad de los entrevistados señala aquello. Un prestigio que era alto en la época de formación normalista (1842-1974),²⁴ donde el o la docente gozaba de una fuerte autoridad formadora otorgada tanto por las y los estudiantes, como por la comunidad y la sociedad en general. La formación docente habría sido *integral* y en «el trabajo que hacían [predominaba] el cariño, el amor, el compromiso social», ya que existía una responsabilidad social y cultural hacia la sociedad (informante de la Escuela Redes y sociedad civil).

La relación entre docentes, estudiantes y apoderados era fundamentalmente de respeto y a las y los docentes se les consideraba un modelo a seguir, incluso luego del periodo normalista: «la relación con

²⁴ Las escuelas de preceptoras y preceptores, también llamadas normalistas, fundadas por congregaciones religiosas católicas y luego llevadas adelante por el Estado desde mediados del siglo XIX. Se trató del espacio de formación principal para los y las docentes de escuelas primarias. Si bien llegó a su fin en el comienzo de la dictadura militar (1973-1990), fue la reforma educacional de 1965 la que trasladó la formación docente a las universidades.

el profesor o la profesora hace quince años atrás, o veinte, era de absoluto respeto, obediencia, admiración. Y eso también venía de parte de la familia. El profesor o la profesora era un referente» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Este rol habría cambiado fuertemente desde hace unas décadas, en que se instala un cuestionamiento hacia la autoridad docente, con frases como, «¿cómo se le ocurre ponerle un dos a mi hijo! ¿Qué se cree usted?»²⁵ (informante de la Escuela Redes y sociedad civil) y con faltas de respeto que conllevan experiencias de maltrato y mala calidad de vida al interior del colegio (informante del Estado).

La introducción del mercado desde la década de 1980 en la regulación del sistema escolar habría modificado el rol docente y su relación con el estudiantado. En general los informantes describen una relación *clientelar*, especialmente en colegios particulares pagados donde las y los estudiantes se sienten intocables por la relación comercial, señalando, por ejemplo, «usted no me diga nada si mi papá le paga el sueldo» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Estas respuestas y la exigencia actual hacia los y las docentes por ir más allá de la dimensión pedagógica, lleva a reflexionar sobre su valoración social y su rol en la sala de clases, «su autoridad, la identidad de ese profesor dentro de la escuela, con relación a todos los desafíos dentro de la sociedad» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Ahora bien, «esta falta de valoración estaría dada por la misma acción de un Estado que ha sobre regulado el mercado de docentes» (informante del Estado), llevando socialmente a la caricatura de que el profesor es «flojo» pero con consecuencias: «[la creencia de que las y los] profesores son flojos, que lo que quieren es no ser evaluados, que no quieren hacer la pega; un profesional que [...] no está siendo castigado, y con la amenaza permanente de una sanción, no va a hacer la pega» (informante del Estado).²⁶

En el prestigio también tendría incidencia un proceso histórico posterior al inicio de la dictadura (1980) en que se crean múltiples universidades privadas e institutos con una ampliación de matrícula a nivel terciario. En ese proceso de expansión en el que «la elección de carrera de pedagogía habría pasado a ser de descarte» (informante del Estado). Por otro lado, se trataba de una carrera de bajo costo, elegida «porque era la carrera barata a la cual la familia podía acceder; la carrera siempre fue más barata que estudiar cualquier otra cosa» (informante del Estado).

A la disminución de prestigio, se suma la baja remuneración percibida por el trabajo docente escolar. Señala un informante del Estado que la desmotivación es alta al «haber estudiado cinco años, enfrentarte a una tarea difícil para la cual no tienes las herramientas, y además ganando lo mismo que el reponedor del supermercado». Otra entrevistada agrega que en Chile ha existido siempre la «idea de que yo como profesor casi no puedo vivir» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil) y que efectivamente sigue existiendo una brecha con respecto a otras profesiones en igualdad de años de formación, experiencia y calidad educativa. Con respecto al bajo salario, una entrevistada con visión latinoamericana del fenómeno, señala que las familias de jóvenes en elección de carrera piensan, «voy a invertir tanto en ti, para que luego no ganes ni para que puedas sobrevivir a tu propia condición personal y familiar» (informante de la academia), consecuentemente elegirían otras carreras de mayor prestigio y salario. Incluso, en la opinión de dos entrevistados para el caso de Chile, la Ley de Gratuidad en la educación superior que comenzó a regir en Chile desde el 2016 podría haber contribuido a la escasez docente. Esto dado que la ley señala que el 60% más pobre de la población (de dónde provienen buena parte de las y los aspirantes a las carreras de pedagogía) puede estudiar de manera gratuita cualquier carrera en universidades que cumplieran los requisitos para adscribirse a la gratuidad. Ante ese escenario, a las y los estudiantes que ingresaban al sistema de educación superior se les abría un mundo de posibilidades en términos de carrera, y ya no solo las carreras de

²⁵ Nota reprobatoria en el sistema chileno.

²⁶ No va a cumplir con su trabajo.

pedagogía, tradicionalmente económicas y con bajas barreras de entrada.

El incremento en el acceso a la educación superior se asoció a un aumento en la oferta formativa por parte de numerosas instituciones, públicas y privadas, que habría contribuido a la pérdida del «prestigio intelectual» de la docencia escolar (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). El aumento de títulos profesionales por parte de entidades sin el prestigio de las escuelas normalistas o el tradicional Pedagógico de Chile habrían mermado la calidad de los postulantes y sus resultados. Una informante de la sociedad civil señala que con esta expansión, tanto en Chile como América Latina «se respondía sin duda a la situación de universalidad, o cercana a la universalidad de la educación primaria y secundaria, pero a costa de la calidad formativa, menores requisitos de ingreso y formaciones más rápidas». Esto haría que la formación fuese percibida como intelectualmente poco desafiante.

La evaluación docente centralizada por parte del Estado en Chile y en otros países de América Latina como Perú, y los malos resultados alcanzados por las y los docentes, también contribuirían al desprestigio intelectual de la profesión. Las familias habrían comenzado a reflexionar, «¿quién le enseña a mi hijo si un profesor no sabe?, ¿cómo le puede enseñar a mi hijo?» (informante de la academia). El nivel socioeconómico de origen de los y las docentes noveles, y la poca selectividad de las carreras de pedagogía, exigirían más de las instituciones formativas. Como lo señala una informante de la academia con respecto a la realidad latinoamericana: «en realidad el joven que viene a las carreras de pedagogía viene con desventaja de aprendizaje, y por lo tanto, la institución hace lo mejor que puede, pero bueno, no es suficiente». Se crearía, como consecuencia, un círculo vicioso entre la búsqueda de mayor calidad de candidatos a través del aumento de los requisitos de ingreso y la exigencias de selección, pero como resultado reduciendo la cantidad y con ello favoreciendo la escasez. Una informante de la sociedad civil señala que se hace necesario «repensar nuestro proceso de selección de la formación docente, en torno a la escasez de profesores».

Formación poco atractiva, limitada y sobrerregulada

Junto con el crecimiento que experimenta la matrícula en distintas carreras universitarias en Chile, incluyendo las de pedagogía, la formación profesional de los y las docentes tendría una excesiva focalización en lo académico, descuidando lo instrumental: «Los futuros profesores aprenden en general lo que deben enseñar, pero fallan en el cómo enseñar» (informante del Estado). Luego, cuando docentes recién egresados se enfrentan a sus estudiantes en la sala de clases experimentan la incompetencia en la práctica. Esto es coincidente con los hallazgos expuestos en la primera sección de este reporte en relación con los resultados de la prueba END complementaria. El accionar de la política educativa con relación a la formación inicial docente, ha llevado a tener una formación con muchas indicaciones: «[Esto] llevó a los ministerios de Educación a buscar ser muy indicativos, es una profesión que tiene muchas indicaciones, muchas normas establecidas, que partió como una forma de ayuda, pero terminó siendo también una manera de desvirtuar la carrera como tal» (informante del Estado). Si a esto se suma que «la pedagogía es la profesión más sobrerregulada del mercado» (informante del Estado) dichas carreras terminan siendo muy poco atractivas para las y los jóvenes.

El cambio formativo ocurre tras eliminar las escuelas normalistas, cuando se instaura un modelo de formación docente «en el cual se reducía a los docentes a ser meros instructores y no el amplio término de *maestros*, por lo tanto, ser un instructor implicaba quizás tener una buena técnica para enseñar a leer, a sumar, qué sé yo, pero no a cuestionar o reflexionar en torno a su contexto histórico o social» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Se limitan así los aspectos humanistas en la formación docente que habilitarían a «poder conducir a sus educandos y a la familia, y a enseñar a convivir en la diversidad» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Propuestas curriculares muy rígidas en las que el o la docente no tiene libertad para enseñar, teniendo que ceñirse a mallas

con planes y programas limitados en su contenido y forma, no hablan sino de una «lógica de la sospecha y la desconfianza, en la que los docentes deben demostrar periódicamente que son buenos profesores, en lugar de generar una lógica de cuidado, apoyo y acompañamiento» (informante del Estado).

Atracción docente

Más y mejor información sobre la profesión docente

Una opinión ampliamente compartida entre las y los informantes es la de orientar mejor al estudiantado sobre la carrera de pedagogía. Sugieren apostar por estrategias comunicacionales a nivel nacional, utilizando distintos canales de información, en las que universidades de prestigio dirijan una invitación a los y las jóvenes de Chile a que sigan la carrera de pedagogía. «Se hace necesario dar una señal clara, fuerte, y de conjunto por parte de las universidades en que se les diga a los jóvenes: ven, estudia pedagogía, la carrera del presente y el futuro» (informante del Estado). En esta línea de comunicar más y mejor, una experiencia exitosa es la del programa «Quiero ser profe» de Elige Educar. En este programa se entrega información a jóvenes del último año de secundaria acerca de la carrera de pedagogía. Se acompaña a los jóvenes entregando información de índole práctica, como «cuánto voy a ganar siendo profesor, qué tipo de curso voy a tener, dónde puedo estudiar cierta pedagogía si yo vivo en tal ciudad, cuáles son los requisitos de entrada», así como información de aspectos formativos como «la cantidad de niños que voy a enseñar durante mi profesión, los cursos en la formación, cómo son los cursos, qué enseñar, cuál es la gratificación de enseñar y de aprender» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). En este programa también se ofrecen algunas ponencias con invitados docentes, formadores de distintas universidades que exponen una clase modelo.

Se hace cada vez más relevante entender con profundidad a talentos jóvenes, explorando sus intereses y motivaciones para ser más efectivos en la información que se entrega para atraerles. «[las nuevas generaciones] van cambiando su forma de decisión, entonces aquí siempre hay que seguir nutriéndolo, investigándolo, qué rol cumple el propósito, qué rol cumplen los beneficios pecuniarios, qué rol cumple la flexibilidad laboral» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil).

Fortalecer e innovar en la formación inicial docente

Otras ideas expresadas en relación con la atracción de nuevos docentes tiene relación con fortalecer los espacios formativos actuales y promover nuevos espacios con mayor flexibilidad de formación. Así, se señala la importancia de «fortalecer la carrera con directores de primer nivel que empujen dimensiones académicas y técnicas, además de proyectos de convenio internacional para fortalecer la formación a distancia y las experiencias en el extranjero» (informante del Estado). En cuanto a la flexibilidad, «resultaría relevante ampliar la oferta de instituciones que ofrezcan la carrera y programas técnicos, así como de ofrecer instancias flexibles de estudiar pedagogía como segundo título» (informante del Estado), tal como ocurre en el caso del Plan de Complementación Pedagógica en Perú (informante de la academia).

Se requiere actuar con flexibilidad, y más que nunca dado el fenómeno de la escasez, frente a las «vocaciones tardías, profesionales que descubren tardíamente su vocación docente y desean ejercer como profesores, en los que potencialmente sus estudios previos y experiencia sumarían al criterio de selección» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). En cuanto a esto último, se reconoce la importancia de generar criterios de rigurosidad en la selección de los y las estudiantes, que pueden ser de distinta índole como vocacional y de talento académico, entre otras. A su vez, sería central abordar la «formación de formadores mediante el apoyo institucional de proyectos en investigaciones en esta línea» (informantes de la academia).

Ley carrera docente, mejora salarial y becas de estudio

Un mecanismo que es reconocido en su efectividad fue la beca «Vocación de profesor». Informantes de la sociedad civil, del Estado y de la Escuela Redes, concuerdan en que esta contribuyó a atraer jóvenes con talento y vocación hacia la pedagogía y también a dar una señal país del valor que tiene la profesión docente para la sociedad. Sin embargo, «la exigencia de retribución de la beca, junto a la implementación de la gratuidad universitaria, hizo que esta perdiera relevancia. Hoy desde el Estado se reconoce la necesidad de hacer modificaciones a esta beca para que cumpla mejor con las necesidades de los estudiantes en un nuevo contexto, y se está trabajando en ello en el Congreso» (informante del Estado).

Es unánime la opinión de que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente ha aportado significativamente a la mejora salarial de las y los docentes (en promedio un alza de 30% en las remuneraciones docentes) y en mejorar las condiciones laborales, aumentando el tiempo no lectivo para el trabajo técnico pedagógico (informante de Escuela Redes; informante del Estado). Por ejemplo, actualmente existiría un plan de 65% de horas lectivas y 35% de horas no lectivas, llegando hasta un 60% y 40% en sectores más vulnerables. Sin embargo, esta ley tendría aún falencias por enmendar, tal como el hecho de que «las mejorías en remuneraciones se consiguen tras años de docencia y de periódicas evaluaciones que son altamente resistidas por algunos docentes» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Por último, el desarrollo de una carrera directiva (hoy en elaboración) sería importante para atraer a aquellos docentes que son o que desean ser gestores, «permitiendo que la carrera no se limite al aula, sino que tenga las posibilidades de otras funciones tales como coordinación de ciclo, técnico pedagógico o director del colegio» (informante del Estado).

Retención docente

Tutorías que acompañen el proceso formativo y de inserción en la práctica

Las condiciones de trabajo del primer empleo son fundamentales para asegurar la retención docente. Se señala como fundamental por parte de los y las informantes el apoyo a los docentes durante los primeros años laborales. Esto, tanto en aspectos formativos profesionales como en aspectos personales, como en su bienestar psicológico. Se destaca a las mentorías o tutorías como formas de acompañamiento, «en la medida que no sean una supervisión sino un soporte enfocado a apoyarte para que tú seas un buen profesor» (informante del Estado). La experiencia chilena al respecto muestra tanto su centralidad como la necesidad de mejorar sus aspectos técnicos.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente estableció la Política de Mentoría, implementada a través del CPEIP. Mediante la que se busca «acompañar al profesor novel para generar un proceso de inducción que fuera exitoso, donde el profesor entendiera rápidamente la cultura escolar, el sistema educativo, se sintiera acompañado con este desafío» (informante del Estado). La implementación, señalan algunos informantes del estado y de la Escuela Redes, ha sido lenta y no sin dificultades, y necesita de modificaciones para lograr mayor pertinencia a las realidades de cada escuela. Podría ser más efectiva «mediante la incorporación de modalidades de acompañamiento a distancia o la ampliación de cobertura a profesores con mayor carga horaria y profesores que conocen otros sistemas educativos, tal como inmigrantes o quienes provienen de establecimientos privados» (informante del Estado). Además, sería importante avanzar hacia «ir generando la capacidad técnica de acompañamiento desde los mismos establecimientos» (informante del Estado).

El programa «Somos profes» de Elige Educar, apoya mediante mentorías con distintas estrategias como el envío de *newsletters* informativos, mentoría no humana mediante uso de inteligencia artificial (chatbot) y acompañamiento con mentores profesores a través de grupos y otros medios. De este modo, «el abordaje de la mentoría levanta la centralidad de la formación de mentores y las estrategias de entrega de herramientas docentes» (Escuela Redes y sociedad civil).

Promover la formación continua, comunidades y redes de aprendizajes

La retención docente también está vinculada a la capacidad del sistema de ofrecer instancias de desarrollo profesional mediante la formación continua, como lo señalan informantes tanto en el contexto chileno como del latinoamericano. La implementación de las comunidades de aprendizaje dentro de las escuelas también operaría como un mecanismo retentor en ambos contextos. Estas últimas tendrían como objetivo generar espacios de diálogo, de intercambio de experiencias y de reflexión, como señala una informante de la academia: «apoyarse internamente en el colectivo de docentes para reflexionar juntos, y solucionar juntos cualquier situación que se presente en el aula». Asimismo, se destaca la relevancia de estudiar y desarrollar redes de docentes y de escuelas en Latinoamérica (informante de la Escuela Redes y sociedad civil).

Realizar mejoras en torno al sistema de evaluación

El sistema de evaluación docente se plantea como un espacio de desafíos. En primer lugar, se señala la necesidad de hacer mejor uso de la información que brinda la primera gran evaluación del docente al entrar a la carrera de pedagogía, la cual muestra el nivel de conocimientos y habilidades con las que llegan los estudiantes. «Esta evaluación plantea el desafío a la universidad de brindar todo el apoyo necesario, según el nivel de entrada, para que los estudiantes logren las competencias necesarias para ejercer la profesión y permanecer en ella» (informante del Estado).

En cuanto a las evaluaciones a las y los docentes en servicio, una informante del Estado considera que estas debieran valorar cada vez más aspectos de la práctica docente, pero no solo al modo como lo requiere la sección del portafolio de la evaluación docente (planificación, exposición grabada, y evaluación de una clase a elección del docente): «una evaluación que aborde la creatividad en la preparación y entrega de contenidos de clases, avanzando así a un modo profesionalizante de la carrera que permita crear e innovar».

Recrear el valor del docente en la sociedad, fortaleciendo la mística y los buenos liderazgos

En línea con lo señalado sobre la falta de valoración social del rol docente, se señala la relevancia de trabajar por el prestigio social de la profesión y el estudio de esta, destacando su potencial formador y de generar cambios en la sociedad. Esto se conseguiría mediante una buena formación docente, que «volviera a enseñar la misión social y cultural que tiene el profesor en la sociedad chilena, que le diera esa mística» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Reconocen los informantes que, al menos en la etapa más crítica de la reciente pandemia, si bien hubo un deterioro de la salud mental de muchos y muchas docentes, también ese tiempo contribuyó a recuperar la valoración de las familias hacia su trabajo dedicado, exigente y comprometido.

Asimismo, se menciona la relevancia de apoyar estrategias que promuevan la «mística» de la escuela, de la formación de los alumnos y de la educación en general, «transformando la forma en que nuestro país concibe cómo debe ser una escuela y cómo debe funcionar» (informante del Estado). Así, por ejemplo, se menciona la importancia de contar «con escuelas con proyectos educativos y con visión acerca de lo que quieren lograr de sus alumnos en términos más globales, como miembros de la sociedad» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). A su vez, «proyectos educativos apoyados de buenos equipos directivos que promuevan la creatividad del docente y que les den espacio para demostrar sus competencias» (informante del Estado). En esta línea, un informante de la Escuela Redes menciona la necesidad de «contar con equipos directivos que se distancien de modelos gerenciales y jefaturas rígidas, acercándose a formas directivas de liderazgo pedagógico, que sean líderes de una comunidad educativa donde el profesor tenga espacio para crear, para pensar, para reflexionar, para debatir y para cuestionar».

Apoyo socioemocional y cuidado hacia el docente

La pandemia habría hecho evidente la necesidad de apoyar el bienestar social y emocional de las y los

docentes, quienes estuvieron expuestos a la exigencia de contener emocionalmente y apoyar al estudiantado, y en ocasiones a las familias, muchas veces con acciones alejadas de sus competencias, teniendo que actuar como psicólogos o terapeutas familiares (informante de la Escuela Redes y sociedad civil). Se suma a esto la vivencia de altos niveles de agresividad en el ambiente consignados por todos los informantes. La escuela se habría percibido «como un espacio cargado de situaciones de violencia de distinto tipo, de *bullying*, de dificultades para la inclusión, de violencia interna... los profesores dicen: “no importa que a mí me mejoren el 30% de sueldo si corro el riesgo de que estoy haciendo clases y un papá o un apoderado puede llegar a amenazarme a puñetes, o un estudiante puede pararse, agarrar una silla y pegarme un sillazo”» (informante del Estado).

Este contexto sombrío en Chile y en Latinoamérica se presenta junto a las urgencias por sostener el avance académico, haciendo que ante la presión muchos abandonen la docencia, o bien, paguen «un costo muy alto en la salud, en lo personal, en la familia» (informante de la academia). Por este motivo, en el caso de Chile «ha habido un aumento importante de licencias laborales asociadas a problemas de salud mental» (informante del Estado), con cifras chilenas «que indican que al año 2021 habría habido 6.639 licencias médicas para docentes, mientras que el 2022, fueron 16.556» (informante de la Escuela Redes y sociedad civil).

Considerando esta realidad, se señala la importancia de generar contextos educativos que cuiden las dimensiones emocionales y sociales de sus docentes y que generen ambientes de cuidado donde «un profesor sienta que va a su trabajo a ejercer su profesión siendo cuidado él mismo» (informante del Estado). Así, es importante focalizar los esfuerzos en promover el autocuidado y el bienestar socioemocional docente mediante, por ejemplo, asesorías, acompañamientos, colaboración entre docentes e intercambio de buenas prácticas. Todo esto permitiría que el o la docente «vaya liberando estas tensiones, vaya mejorando sus prácticas» (informante de la sociedad civil).

La voz de los actores confirma y pone en contexto buena parte de los datos y de la literatura revisada hasta el momento en este reporte. Aluden a los conceptos de prestigio, flexibilidad y comunidad como clave. En concreto, la profesión docente debe recuperar el prestigio que habría ido perdiendo con los años y que no ha sabido resignificarse de cara a los desafíos de la educación actual. La profesión docente debe ser también dotada de la suficiente flexibilidad en todos los puntos de la trayectoria docente (acceso a la formación inicial, titulación, inserción, experiencia de docente novel, progresión en la carrera docente, etcétera). La rigidez y sobrerregulación de la carrera no le ayudaría a ser la una profesión ágil y atractiva que quisiera ser abrazada por jóvenes. La profesión debe, respetando que se trata de una profesión llevada adelante por un individuo, abrirse a los componentes más satisfactorios para los y las docentes, como el ser comunitaria.

Conclusiones y recomendaciones

Al inicio de este reporte se señaló que la escasez docente es un tema debatido, multifactorial y en evolución. También de que es un fenómeno que estaba lejos de ser solo un tema nacional. El recorrido a través de datos primarios y secundarios, así como de la revisión de la literatura en torno a la escasez corrobora lo señalado. Es por ello que seguir conociendo quiénes son los nuevos docentes que integran el sistema escolar es una tarea cada vez más necesaria, pues son en las nuevas generaciones quienes enfrentan el problema, pero también quienes tienen la solución en sus manos.

La revisión de los datos permitió dar cuenta que los y las aspirantes y docentes noveles con quienes se cuenta en el sistema escolar son en su mayoría mujeres (sobre todo cuando se trata de niveles primarios), de nivel socioeconómico mayoritariamente bajo y medio, que han estudiado en zonas urbanas, y que casi no provienen de la educación particular pagada. También que se trata de un cuerpo docente que, si bien ha aumentado en términos de diversidad con relación al estatus migratorio, se mantiene conformado principalmente por docentes chilenos y chilenas. Son docentes que parecieran valorar más las culturas de pueblos originarios como para dedicarse a ser educadores o educadoras interculturales, y que van teniendo contratos de trabajo desde un punto de vista tradicional más precarios, pero más flexibles desde un punto de vista más positivo.

Por otra parte, distintos factores tributan al fenómeno de escasez actual y futura de los y las docentes. Probablemente el más evidente de todos es el que la matrícula a carreras de pedagogía experimenten una tendencia a la baja, y que los programas innovadores para incentivar el ingreso no logran atraer números suficientes en los años que aquí se analizan. Los factores motivacionales son claves, ya que la información revisada muestra que las condiciones profesionales actuales no figuran entre los aspirantes como una de sus motivaciones, o que a prácticamente ninguno de ellos alguien les sugirió ni menos animó a ser docente. El rol de la formación inicial docente también se pone en cuestión, y que las instituciones no estarían siendo capaces de formar a docentes para la resolución de situaciones. Las instituciones formadoras estarían entregando docentes titulados, pero no necesariamente calificados. En relación con el perfil, como se observó en este reporte, los docentes más propensos a desertar son hombres, con un buen desempeño laboral, responsables, comprometidos y poseedores de expectativas muy altas sobre las metas que se proponen.

Una noticia alentadora que se desprende de este reporte, en el que no abundan buenas noticias, es que al menos desde el punto de vista de la inclinación por la educación pública o por trabajar en contextos más complejos, los y las docentes noveles señalan querer aportar allí por sobre otros lugares. Destaca el que la vocación específica por lo público esté más presente en mujeres que en hombres. Otro aspecto alentador es que al menos hasta los primeros diez años de la carrera, las expectativas de salario de los egresados, se encuentra bastante ajustada a lo que propone la carrera docente en sus primeros dos tramos, esto habla de un efecto positivo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La literatura revisada muestra que la escasez docente tanto en Chile como en el extranjero está relacionada básicamente con dos fenómenos: la baja matrícula en programas de pedagogía y el abandono o deserción docente. Revertir dicho fenómeno dependería, en buena parte, de tres acciones: recuperar el prestigio de la profesión docente, atraer a aspirantes hacia los programas de pedagogía y retener a las y los docentes en el sistema. Tanto en Chile como en Latinoamérica hay ejemplos de políticas e iniciativas tanto públicas como privadas, así como mixtas, que de manera innovadora se han atrevido a intentar solucionar el problema de la escasez a través de la atracción y la retención. El panorama de estas acciones a nivel regional muestra que ninguna de ellas soluciona el problema de la escasez, pero sí colabora a su mitigación. La coordinación entre dichas acciones podría conducir a un mejor abordaje de la escasez docente.

La voz de los actores confirma y pone en contexto buena parte de los datos y de la literatura. Tres conceptos que resumen lo compartido son *prestigio*, *flexibilidad*, y *comunidad*. La profesión docente debe recuperar el prestigio que habría ido perdiendo con los años y que no ha sabido resignificarse de cara a los desafíos de la educación actual. La profesión docente debe ser también dotada de flexibilidad en todos los puntos de la trayectoria docente (acceso a la formación inicial, titulación, inserción, experiencia de docente novel, progresión en la carrera docente, etcétera). La rigidez y sobreregulación de la carrera no le ayudaría a ser una profesión atractiva para las y los jóvenes. La profesión debe, respetando que se trata de una profesión llevada adelante por una persona, abrirse a los componentes más satisfactorios para las y los docentes, como el hecho de ser comunitaria. La normativa que establece los bordes de la profesión enfatiza, al contrario, la individualidad de su formación, de su evaluación, de su progresión.

De allí que este reporte quisiera entregar algunas recomendaciones de cara al futuro:

1. A la hora de pensar en el problema de la escasez y su solución en estrategias de atracción y retención, los distintos actores y las distintas instituciones del sistema educativo debiesen tener una mirada de conjunto de la trayectoria docente. Sea que aborden temáticas de fases iniciales o terminales de la carrera, la mirada debe ser del conjunto, de manera de dar una señal de unidad y coherencia.
2. Generar una campaña social de atracción docente que tenga en cuenta la identidad juvenil contemporánea y el valor social de ser docente. Esta campaña debe ser liderada por las universidades de prestigio en Chile. Las universidades son las instituciones que gozan de la mayor confianza en la sociedad chilena. Desde allí, por ejemplo, podría salir una campaña de atracción y revinculación de docentes que han dejado el sistema, resaltando el valor del proyecto educativo de las escuelas y la profesionalización docente.
3. Atraer aspirantes es un paso inicial, pero es la formación inicial docente la que debe plantearse como un espacio de crecimiento y no solo de reproducción en el sentido de formar exageradamente en contenidos teóricos de poca aplicación en un espacio escolar, y más en lo que en este reporte ha aparecido como «resolución de situaciones pedagógicas». Para esto, instaurar experiencias laborales desde el primer año de la carrera, bien articuladas con establecimientos educacionales que hagan de centros de prácticas, puede resultar clave.
4. Las universidades que cuentan con formación inicial docente deben plantearse seriamente su rol de retención en el sistema, y no solo de formación en el origen. Una mala o limitada formación es captada por el sistema, y especialmente por potenciales aspirantes a la carrera. Enviar las señales correctas es una responsabilidad, particularmente en relación con la información respecto del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras normativas, del Estado, pero también de cada universidad.
5. Aprovechar las oportunidades que ofrecen los mundos digitales, a distancia, y de la inteligencia artificial para generar mecanismos atractores (campañas personalizadas) y retentores (mentorías) de docentes jóvenes en el sistema. Estos han demostrado tener efectos positivos y son en general de bajo costo.
6. La solución al problema de la escasez debe provenir desde muchos cambios e innovaciones en el modos de hacer las cosas, como también de la mantención de las prácticas que funcionan. La estructura en que se piensa el sistema escolar y un establecimiento en particular es extremadamente rígida: un docente frente a número fijo de estudiantes por un número fijo de

horas. ¿Qué sucedería si pensáramos la enseñanza de la Educación Física de manera distinta a la enseñanza del Lenguaje o de la Música? ¿Necesitaríamos un docente frente a número fijo de estudiantes por un número fijo de horas? ¿O sería distinto? Hay una necesidad de subir el nivel de reflexión de las preguntas de cara a una solución más compleja.

7. Debe reflexionarse seriamente el impacto de la gratuidad universitaria en el efecto social sobre el estatus de la profesión docente, del estudio de carreras de pedagogías, y de la posibilidad de competencia real de estas carreras. Sin duda ha habido un efecto sobre la beca «Vocación de profesor», pero necesita estudiarse en profundidad.
8. Hay que repensar el proceso de selección de candidatos y candidatas a la formación docente. Elevar barreras de acceso pareciese no ser la solución dada la baja en calidad de la formación y las señales enviadas al sistema.
9. Se hace cada vez más relevante entender con profundidad la psicología de jóvenes con talento, explorando sus intereses y motivaciones para así ser más efectivos en la información que se entrega para atraerles a las carreras de pedagogía.
10. Pensar un mejor sistema de becas que pueda financiar por sobre el arancel que asegura la gratuidad universitaria para el 60% más pobre, de manera de hacer más atractiva la carrera a ese grupo socioeconómico al cual se le han abierto las oportunidades en otras carreras universitarias de tradicional acceso para clases más acomodadas. Es importante generar mayores y mejores incentivos para el grupo que hoy accede a la gratuidad.
11. Dada la situación de escasez, la invitación a la profesión docente se debe hacer a jóvenes de todos los estratos sociales y reconocer en ellos las potenciales condiciones profesionales y humanas para ejercer como docentes.
12. No dejar de insistir a nivel social, de la formación y de los espacios educativos, que el ejercicio de la profesión docente incluye una vocación, y no que por ser una vocación es menos profesional (Madero, 2023, 2021). Esta línea de pensamiento recurrente en el ámbito educativo deslaza una característica clave de la docencia como es la vocación de servicio que, como se ha revisado, es una motivación clara en aspirantes y docentes noveles. Explotar la categoría de vocación dentro de la profesión puede seguir siendo una buena estrategia de atracción y retención para mitigar la escasez.
13. Promover políticas educativas que se refieran abiertamente a la dimensión vocacional del ejercicio de la docencia. En la beca «Vocación de profesor» hay un camino posible, pero debiera asociarse a un llamado más amplio.
14. Monitorear los efectos que la pandemia del covid-19, y la extendida suspensión de clases va teniendo tanto en docentes noveles, como en los y las aspirantes a las pedagogías. El aumento de conflictividad en la escuela y el aumento de las licencias médicas de docentes, apuntan a posibles efectos que ya estarían ocurriendo.
15. Proveer más y mejor información relativa al Sistema de Desarrollo Profesional Docente a aspirantes a carreras de pedagogía. Específicamente con relación a los salarios, y al recorrido profesional que provee la carrera docente. La intensidad y la consistencia en la entrega de información es esencial al tratarse de jóvenes aspirantes y docentes que se relacionan de

manera distinta con las formas tradicionales de acceso a la información.

Glosario

Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP): Programa del Ministerio de Educación de Chile cuyo objetivo es fortalecer la calidad de la educación a través del reconocimiento al mérito profesional de los y las docentes de aula. Esta asignación responde a lo dispuesto en la Ley 19.715 y el DFL número 2 de Educación de 2012, del Ministerio de Educación.

Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI): Asignación que se otorga a docentes de aulas municipales que, habiendo obtenido niveles de desempeño destacado o competente en su evaluación, rinden en forma voluntaria la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, obteniendo logros suficiente, competente y destacado. Pago trimestral durante un periodo comprendido de dos a cuatro años.

Beca Vocación de Profesor (BVP): Beca para estudiantes que se matriculen por primera vez en primer año de carreras de Pedagogía, Educación Parvularia o Educación Diferencial acreditadas y elegibles para este beneficio. Financia la matrícula y la totalidad del arancel anual de la carrera. Además, otorga un beneficio adicional para quienes obtuvieron setecientos puntos o más en la Prueba de Transición, consistente en un aporte mensual de ochenta mil pesos, que se paga a través de Junaeb. Una vez obtenido el título profesional, el estudiante becado debe trabajar en establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales de Educación Pública, municipales, subvencionados o de administración delegada, donde tendrá que cumplir una jornada laboral docente de 44 horas semanales o su equivalente, durante un periodo igual a la duración del ciclo de formación pedagógica. Dicho plazo se podrá rebajar de conformidad a los criterios que establezca la Subsecretaría de Educación Superior para casos tales como ruralidad, áreas con menor demanda curricular, entre otros.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP): Creado en 1967 para apoyar la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva en Chile. Esta entidad concentró las diversas instancias de perfeccionamiento docente que existían en ese momento y desde entonces ha contribuido con el desarrollo profesional docente, apoyando la formación y el fortalecimiento de las competencias de los equipos directivos y docentes. Asimismo, ha impulsado una cultura de evaluación y de reconocimiento de los docentes. La misión del CPEIP es fortalecer la formación inicial y apoyar el desarrollo de educadores, profesores y directivos a lo largo de toda su vida profesional, potenciando sus capacidades, incentivando la mejora de su práctica y reconociendo la profesión. Lo anterior, considerando las necesidades de la escuela desde una mirada territorial, generando conocimiento para la docencia y articulándose con los actores de la comunidad educativa, además de asegurar la calidad y la pertinencia de sus acciones formativas, así como la de todos los programas que ofrece.

Docente novel: Corresponde para efectos de este estudio a docentes que se encuentran entre el primer y el quinto año del ejercicio profesional luego de la titulación.

Educadores interculturales: En un primer momento se trata de un actor vinculante entre las comunidades indígenas y los establecimientos educacionales para la transmisión de conocimientos sobre su cultura y lengua. Esta figura se ha ido fortaleciendo en las comunidades educativas, logrando entre otras cosas recrear estrategias de aprendizaje propias de sus comunidades, elaborar didácticas de enseñanza de lenguas indígenas, recopilar relatos orales y sistematizar saberes asociados a las matemáticas, las ciencias y la cosmogonía, entre otros. En este contexto, y a partir de la creación de la asignatura de Lengua Indígena, el educador intercultural cobra relevancia en tanto es responsable de concretar la enseñanza de las lenguas aymara, quechua, rapa nui y mapuzungun en los establecimientos que cuenten con el 20% de matrícula indígena, o en aquellos que quieran favorecer la interculturalidad a través de talleres interculturales, de bilingüismo o de revitalización cultural y

lingüística.

Elige Educar: Iniciativa público-privada que funciona al alero del Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica. Cuenta con el apoyo y el financiamiento del Ministerio de Educación y de socios privados que comparten la causa de trabajar para que todos los niños y niñas de Chile cuenten con grandes profesores y educadores de párvulos.

Evaluación docente: Evaluación obligatoria para los y las docentes de aula que se desempeñan en establecimientos que dependen de los municipios o de los Servicios Locales de Educación a lo largo del país. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. La Evaluación docente se realiza mediante cuatro instrumentos, complementarios entre sí que permiten reunir información sobre el desempeño docente. Todos los instrumentos del Sistema de Evaluación Docente se construyen en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza.

Evaluación Nacional Diagnóstica (END): Evaluación que aplica el Ministerio de Educación, a través del CPEIP a todos los y las estudiantes de pedagogía que se encuentran en su penúltimo año de estudios.

Sistema de Desarrollo Profesional Docente: La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es uno de los pilares de la Reforma Educacional en marcha. En este sistema se establecen transformaciones para dar solución e intervenir en materias propias de la profesionalidad docente, las necesidades de apoyo a su desempeño y su valoración.

Política Nacional Docente (PND): Su principal objetivo es darles un nuevo y mejor trato a los y las docentes. Escuchando diversas voces, esta política docente fue ideada de manera compartida y consiste en una serie de medidas que convertirán a los profesores en la cara visible del cambio en la Educación Pública de nuestro país. Esta nueva política fue conformada luego de un proceso de diálogo en que participaron una variedad de actores involucrados: se trabajó con los gremios, con los profesores de aula y con la gente con experiencia. Cabe destacar la jornada de diálogo donde participaron más de veinte mil profesores y profesoras de 209 comunas, con el apoyo e involucramiento del Colegio de Profesores, la iniciativa Plan Maestro, Educación 2020, Elige Educar, UNESCO y UNICEF.

Programas de Acceso a Pedagogías (PAP): Son programas de preparación y acceso a carreras de pedagogía que desarrollan las propias universidades para estudiantes que estén cursando tercero o cuarto medio y que tengan motivación, interés y vocación por estudiar una carrera de pedagogía.

El Programa de Integración Escolar (PIE): Es una estrategia inclusiva, cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, ya sean transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del currículum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza de todos los estudiantes, en un marco de inclusión y diversidad en el sistema escolar.

Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES): El año 2020, el Comité Técnico de Acceso al Subsistema Universitario (compuesto por siete rectores de universidades y el Subsecretario de Educación Superior) resolvió reemplazar la Prueba de Selección Universitaria (PSU) por una nueva prueba. Con el objetivo de realizar una prudente transición hacia las nuevas pruebas y tal como fue informado en marzo de 2020, en los procesos de admisión 2021 y 2022 se aplicaron Pruebas de Transición (PDT) que, en la misma línea que la PAES, se enfocan en la evaluación de competencias necesarias para el buen desempeño de los estudiantes en la educación superior. De esta forma, la PAES tendrá como objetivo evaluar competencias, es decir, tanto «el saber» como «el saber hacer», integrando habilidades y conocimientos necesarios para el éxito en la formación universitaria.

Servicios Locales de Educación (SLEP): Se trata de servicios públicos distribuidos por todo el país, que cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio. Reemplazan a las municipalidades o corporaciones municipales que estaban a cargo de la educación en las comunas. Los Servicios Locales de Educación Pública deben velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, considerando las necesidades de cada comunidad educativa.

La Subvención Escolar Preferencial (SEP): Es una ley que entrega recursos del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados de nuestro país. Esta subvención adicional se le entrega al sostenedor, por los alumnos prioritarios que estén cursando desde el primer nivel de transición de la educación parvularia, hasta el cuarto año de enseñanza media. Para percibir estos recursos, el sostenedor firma un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, mediante el que adquiere el compromiso de destinar esta subvención a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contenga iniciativas que apoyen con especial énfasis a los estudiantes prioritarios, y acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con bajo rendimiento académico. Pueden estar en la SEP todos los establecimientos educacionales municipales, SLEP y particulares subvencionados.

Referencias

- Ajzenman, N., Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., y Vargas, C. 2023. Altruism or Money? Reducing Teacher Sorting Using Behavioral Strategies in Peru. *Journal of Labor Economics*. Doi: [10.1086/725166](https://doi.org/10.1086/725166).
- Ajzenman, N., Elacqua, G., Hincapié, D., Jaimovich, A., Boo, F. L., Paredes, D., Román, A. 2021. Career choice motivation using behavioral strategies. *Economics of Education Review*, Vol. 84, pp. 102-173. Doi: [10.1016/j.econedurev.2021.102173](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102173).
- Araújo da Silveira, T., Marly de Oliveira, M., y de Albuquerque Nogueira, R. 2018. La formación docente en el programa institucional de becas de iniciación a la docencia (PIBID). *Calidad en la Educación*, Vol. 49, pp. 234-264. Doi: [10.31619/caledu.n49.581](https://doi.org/10.31619/caledu.n49.581).
- Aula Pyahu. 2022. Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en los IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores. Disponible en <https://bit.ly/3QPs5Lg>.
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. 2016. Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 279-290. Doi: [10.1016/j.ijedudev.2016.03.012](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012).
- Barroso, E. y Cruz, L. 2022. Dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes: Los componentes estructurantes de una comunidad de prácticas. *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 32, Núm. 65, pp. 1-20. Doi: [10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16543](https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16543).
- Bastías-Bastías, L. e Iturra-Herrera, C. 2022. La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 26, Núm. 1, pp. 229-250. Doi: [10.15359/ree.26-1.13](https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13).
- Beca, C. y Boerr, I. 2020. Políticas de inducción a profesores noveles: Experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 14, pp. 1-23. Doi: [10.14244/198271994683](https://doi.org/10.14244/198271994683).
- Bertoni, E., Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Westh, A. y Méndez, C. 2020. *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <https://bit.ly/3spj5D8>.
- Bonomelli, F. 2017. Seguimiento de la Beca Vocación de Profesor: Desde su implementación hasta puntos de encuentro con la Gratuidad y el Nuevo Sistema de Desarrollo Docente. Centro de Estudios, MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18787/E17-0006.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Accessed 1 July 2023)
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M., and Figueroa, C. 2019. Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica de Chile. Temas de la agenda pública*, Núm. 116. Disponible en <https://bit.ly/3QPIJKo>.
- Carrasqueira, K. y Koslinski, M. 2022. Relationship among merit pay policies, teacher mobility and attrition: A study in the Rio de Janeiro public schools. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 30, pp. 1-22. Doi: [10.14507/epaa.30.7136](https://doi.org/10.14507/epaa.30.7136).
- Carver-Thomas, D. y Darling-Hammond, L. 2019. The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 27, Núm. 36, pp. 1-32. Doi: [10.14507/epaa.27.3699](https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699).
- Cisternas, T. y Lobos Gormaz, A.. 2019. Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 13, pp. 37-53. Doi: [10.4067/S0718-73782019000100037](https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037).
- CNED, 2023. Índices Educación Superior: Pregrado. https://www.cned.cl/indices_New_~/pregrado_carreras.php (Accessed 1 July 2023)
- Correia, R., Louzano, P., Rivero, R., Sánchez, M. y Cona, G. 2022. Understanding Motivation towards Teaching in Ser Profe UDP: A First Step to Foster Equity in Teacher Education Admission in Chile. *Education Sciences*, Vol. 12, Núm. 5, pp. 1-16. Doi: [10.3390/educsci12050363](https://doi.org/10.3390/educsci12050363).

Cruz-Aguayo, Y., Fuertes, N. Kang, M., Robles, M., Schady, N. y Zuluaga, D. 2019. *Prediciendo el número de docentes, médicos y enfermeros en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <https://bit.ly/3speCjO>.

Cuenca, R. 2015. *Las carreras docentes en América latina: La acción meritocrática para el Desarrollo Profesional*. OREALC/Unesco. Disponible en <https://bit.ly/40yODmK>.

Cuevas, Y. e Inclán, C. 2021. Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, Núm. 89, pp. 475-502. Disponible en <https://bit.ly/3StyXz5>.

De Jong, N., Hek, P. y de Koning, J. 2017. *Estudio de proyecciones de oferta y demanda de profesores para los próximos 10 años en Chile*. Informe Técnico. Erasmus University Rotterdam. Disponible en <https://bit.ly/49rGDYu>.

Díaz, A., López, D. Salas, M., and Carrasco, D. 2021. Movilidad de profesores chilenos Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*. Vol. 43, No. 172, pp. 42-49. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>.

Díaz, A., and Zamora, G. 2023. Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educação & Sociedade*. Vol. 44, pp.1-20. Doi: [10.1590/es.259709](https://doi.org/10.1590/es.259709).

Elacqua, G., Hincapié, D., Hincapié, I. and Montalva, V. 2022a. Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Attract and Retain High-Performing Teachers? Evidence from Chile. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 41, Núm. 2, pp. 603-631. Doi: [10.1002/pam.22375](https://doi.org/10.1002/pam.22375).

Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Núñez, G., Hincapié, D., Gómez, C., Sánchez, M.J., Escalona, G., Walker, J. 2022b. ¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://bit.ly/3SsOlf3>.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. 2018. *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001172>

Elige Educar. 2021a. *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Santiago de Chile: Elige Educar. Disponible en <https://bit.ly/3MyFsNf>.

Elige educar. 2021b. *15 propuestas de política pública para la profesión docente del Chile que viene*. Santiago de Chile: Elige Educar. Disponible en <https://bit.ly/3u9GybV>.

Elige Educar. 2022. *Matrícula de primer año en carreras de Pedagogía 2005-2022*. Santiago de Chile: Elige Educar. Disponible en <https://bit.ly/40xTGnu>.

Ferrada, N., Ortega, L., Tapia, M., Ferrada, N., Ortega, L. y Tapia, M. 2022. El acceso diferencial de los educadores inmigrantes al sistema escolar chileno: Características de un fenómeno emergente. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 48, Núm. 4, pp. 201-224. Doi: [10.4067/S0718-07052022000400201](https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400201).

Gaete, A., Castro, L., Pino, F. y Mansilla, D. 2017. Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 43, Núm. 1, pp. 123-138. Doi: [10.4067/S0718-07052017000100008](https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008).

García, S. e Insúa, I. 2022. *Políticas docentes en América Latina en tiempos de Pandemia: lecciones aprendidas y retos a futuro*. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. Disponible en <https://bit.ly/47mXx8N>.

González, A., Acosta, K., Valenzuela, J., Miranda, J. y Valdenegro, L. 2022. Motivational and Perceptual Factors for Choosing Teaching as a Career in Chile: Sex Differences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 21, Núm.10, pp. 212-227. Doi: [10.26803/ijlter.21.10.11](https://doi.org/10.26803/ijlter.21.10.11).

González, M., Silva-Peña, I., Precht, A. y Kelchtermans, G. 2020. Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 50, Núm. 176, pp. 592-604. Doi: [10.1590/198053146706](https://doi.org/10.1590/198053146706).

Hormazabal, N., Abricot, N., Oyarzo, K., Alvarado, M. y Bravo, C. 2020. Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, Vol.

25, pp. 93-119. Doi: [10.4067/S0719-56052020000100093](https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093).

Ingersoll, R. y Strong, M. 2011. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*. Vol. 81, Núm. 2, pp. 201-233. Doi: [10.3102/0034654311403323](https://doi.org/10.3102/0034654311403323)

Ingersoll, R. 2001. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, Núm. 3, pp. 499-534. Doi: [10.3102/00028312038003499](https://doi.org/10.3102/00028312038003499).

Madero, C. 2023. Vocación y profesión docente: ¿Dicotomía o complementariedad? La voz de estudiantes de pedagogía trabajando en escuelas en Chile. *Saberes Educativos*. Vol. 11, pp. 1-22. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71486>

Madero, C. 2021. Because I'm called: How a calling to teacher emerges and develops in teachers working in Catholic high schools. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 101, No. 1, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103319>

Madero, C. 2019. Secondary Teachers' Dissatisfaction with the Teaching Profession in Latin America: The Case of Brazil, Chile, and Mexico. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 25, No. 3, pp. 358-378. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587402>

Marcelo, C. and López, M. 2022. El acompañamiento a docentes principiantes: análisis y resultados de un programa de inducción. En Marcelo, C. and Marcelo, P. (editores) *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Barcelona: Octaedro. pp. 191-222. Disponible en <https://bit.ly/3spupPw>.

MINEDUC. 2021. *Mesa para la atracción de jóvenes a la carrera de pedagogía. Propuestas finales*. Santiago de Chile: División de Educación Universitaria, Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en <https://bit.ly/3QyPT4J>.

Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, M. y Orrego, V. 2018. Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la Educación*, Vol. 48, pp. 50-95. Doi: [10.31619/caledu.n48.479](https://doi.org/10.31619/caledu.n48.479).

Medina, L. y Salas, M. 2021. Hacia una trayectoria profesional docente sostenida. Aportes desde las mentorías revisitadas. En Sánchez, I (editor), *Ideas en Educación III. Evolución de una Reforma* (pp. 192-219). Santiago: Ediciones UC.

Montero, A. y Fernández, M. 2022. Desde incentivar la demanda a regular la oferta: Políticas chilenas de admisión en formación docente. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 30, Núm. 26, pp. 1-26. Doi: [10.14507/epaa.30.5606](https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606).

Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. y Bishop, J. 2019. Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 27, Núm. 38, pp. 1-47. Doi: [10.14507/epaa.27.3722](https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722).

Ronfeldt, M. 2021. Links among teacher preparation, retention, and teaching effectiveness. National Academy of Education Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs. National Academy of Education. Disponible en <https://bit.ly/461C6ln>.

Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. 2021. Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, Núm. 89, pp. 449-474. Disponible en <https://bit.ly/3MChxwu>.

Schilling, C., Gajardo-Asbún, K., y Alaluf, L. 2019. Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que participan de un programa para continuar estudios de pedagogía. *Formación Universitaria*, Vol. 12, Núm. 5, pp. 91-100. Doi: [10.4067/S0718-50062019000500091](https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000500091).

See, B., Gorard, S., Morris, R. y Ventista, O. 2022. *Rethinking the complex determinants of teacher shortages*. Cham: Palgrave Macmillan. Disponible en <https://bit.ly/3FSsztw>.

Sevilla, M., and Madero, C. 2023. Factores que influyen en la elección de la carrera docente en escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 31, No. 41, pp. 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>

- Tompkins, A. 2023. Breaking the Cycle of Teacher Attrition: Suggested Policies and Practice for Retention. *Journal of School Administration Research and Development*, Vol. 8, Núm. 1, pp. 24-35. Doi: [10.32674/jsard.v8i1.3960](https://doi.org/10.32674/jsard.v8i1.3960).
- Vaillant, D. 2021. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 25, Núm. 2, pp. 79-97. Doi: [10.30827/profesorado.v25i2.18442](https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442).
- Van den Borre, L., Spruyt, B. y Droogenbroeck, F. 2021. Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 105, pp. 1-14. Doi: [10.1016/j.tate.2021.103427](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103427).
- Vasconcelos, C. y Carmo, E. 2023. Uma avaliação do seu papel na formação para a docência. *Revista Espaço Pedagógico*, Vol. 30, pp. 1-18. Doi: [10.5335/rep.v30i0.9112](https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.9112).
- Wenger, E. 2001. *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zamora, G., Pardo, M. y Cox, P. 2018. Profesores principiantes de educación secundaria en Chile Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes?. *Perfiles Educativos*, Vol. 40, Núm. 160, pp. 29-46. Doi: [10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58607](https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58607).