

Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE.UU. sugiere para la conversación en Chile

Early Years of Teaching in Contexts of Poverty: Questions Based on Evidence from the U.S. to Spark Conversation in Chile

Juan Cristóbal García-Huidobro

Lynch School of Education, Boston College, EE.UU.

Resumen

Dada la poca investigación en Chile acerca de profesores que comienzan a enseñar en colegios en situación de pobreza, esta revisión de literatura sintetiza 44 estudios publicados en EE.UU. acerca del tema durante la última década. Las diferencias entre ambos países sugieren no extrapolar conclusiones indebidamente de un lugar al otro; no obstante, el contexto neoliberal compartido hace valiosa esta revisión. En general, los estudios señalaron que los primeros años de docencia en contextos de pobreza están siendo cada vez más complejos debido a factores económicos, políticos y culturales. El principal foco de investigación ha sido la retención de profesores, y los resultados señalan que la entrega de bonos monetarios por sobre un sueldo de profesor promedio no es tan relevante como otros factores para atraer profesores hacia contextos de pobreza. La investigación realizada en EE.UU. invita a poner atención a las condiciones de trabajo, la colaboración entre colegas, la presión por resultados en pruebas estandarizadas y la falta de *relevancia cultural* de lo enseñado en contextos de pobreza. La revisión termina planteando seis preguntas que la evidencia desde EE.UU. sugiere para la conversación en Chile.

Palabras clave: profesores nuevos, colegios en situación de pobreza, mentorías, retención de profesores

Correspondencia a:

Juan Cristóbal García-Huidobro
140 Commonwealth Ave., Saint Mary's Hall.
Chestnut Hill, MA 02467, USA.
Correo electrónico: jgarciah@jesuits.net

Agradezco a Marilyn Cochran-Smith por su valiosa guía para estudiar temas de profesores y enseñanza, y a Shaneé Wangia y María José Saffie por su amistad y complicidad en estos temas (además de la ayuda revisando borradores del artículo). También quisiera agradecer a los profesores jóvenes de Fe y Alegría Chile, que han sido mi inspiración para investigar este tema y escribir este artículo.

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.8

Abstract

In light of the lack of research in Chile about beginning teachers in high-poverty schools, this literature review examines 44 papers published in the United States about this topic over the past decade. Because the two countries are different in many ways, the conclusions from one cannot be extrapolated to the other; however, both share a neoliberal context, making this review valuable. Overall, studies suggested that the early years of teaching in high-poverty schools have become increasingly complex, due to economic, political, and cultural factors. The main research focus has been on teacher retention, and results indicate that monetary bonuses above an average teacher salary are not as relevant as other factors for attracting teachers to high-poverty schools. Research in the United States indicates the need to pay attention to working conditions, collaboration among colleagues, the pressure to achieve on standardized tests, and the lack of *cultural relevance* of what is taught in high-poverty schools. The review concludes by proposing six questions based on evidence from the United States to spark conversation in Chile.

Keywords: beginning teachers, high-poverty schools, mentoring, teacher retention

La investigación confirma que los primeros cinco años de docencia son los más difíciles (Feiman-Nemser, 2001). Esto se asocia a una alta tasa de abandono de la profesión durante estos años. En EE.UU., entre el 40% y el 50% de los profesores deja la docencia durante los primeros cinco años (Ingersoll & Strong, 2011). En Chile, Valenzuela y Sevilla (2013) estimaron que la situación es similar: cerca del 40% de los profesores deja de enseñar durante los primeros cinco años. La evidencia en EE.UU. indica, además, que este abandono es mayor en contextos de pobreza (Allensworth, Ponisciak, & Mazzeo, 2009; Marinell & Coca, 2013). Es decir, los colegios en contextos más vulnerables tienen las comunidades educativas más inestables.

La nueva *carrera profesional docente* en Chile (en adelante, CPD) busca, entre otras cosas, enfrentar el problema anteriormente mencionado. Se pretende revalorizar la docencia y mejorar las condiciones para los profesores que enseñan en colegios con financiamiento estatal (Congreso de Chile, 2016). Para lograr este objetivo, la nueva CPD aumenta el sueldo de los profesores, incluyendo una asignación especial por trabajar con estudiantes vulnerables, y aumenta la disponibilidad de horas no lectivas. También se institucionaliza un proceso de inducción para profesores nuevos a través de mentorías con profesores experimentados. Se espera que estos cambios atraigan jóvenes con mejores puntajes PSU a estudiar pedagogía¹, que ellos quieran enseñar en contextos de pobreza y que ojalá permanezcan ahí.

La realidad, sin embargo, es que hay poca evidencia chilena relacionada con profesores en sus primeros años (Ávalos & Aylwin, 2007; Cisternas, 2011), y menos aún acerca de lo que ocurre específicamente en contextos de pobreza. Hay estudios que caracterizan a quienes comienzan a enseñar en distintos contextos, que muestran que los colegios con estudiantes más vulnerables tienden a contratar docentes con peores puntajes en la Prueba Inicia², que estudiaron en las universidades menos selectivas y que suelen provenir de contextos similares a aquellos donde vuelven a enseñar (Cabezas, Gallegos, Santelices, Aguirre y Zahri, 2011; Meckes y Bascopé, 2010; Rivero, 2013; Ruffinelli y Guerrero, 2009). Además, se sabe que la mayoría de los profesores no recibe apoyo formal al comenzar a enseñar (Flores, 2014; Ruffinelli, 2014b) y la mayor parte de los programas de formación inicial no prepara para enseñar en contextos de precariedad (Ruffinelli, 2014a). Algunos estudios también sugieren que el aumento de la cobertura escolar entre los más pobres durante las últimas décadas ha significado que los docentes en contextos de pobreza se relacionen con estudiantes con diversas aspiraciones educacionales y formas disímiles de aproximarse a la escolarización, lo cual tensiona enormemente su tarea (Zamora y Zerón, 2010; Zurita, 2013). Con esta información, las apuestas de que mejores sueldos llevarán a jóvenes mejor formados a trabajar en contextos de pobreza y de que las mentorías mejorarán su inducción y permanencia en estos contextos podrían funcionar, pero no tienen sustento sólido en evidencia nacional. Solo hay estudios internacionales, y bastante debatidos.

¹ La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es el test estandarizado que se usa en Chile para medir los conocimientos de quienes postulan a la educación universitaria.

² La Prueba Inicia es una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinares que se aplica en Chile desde el 2008 a los estudiantes egresados de pedagogía con el objetivo de tener información para mejorar los programas de formación inicial docente.

Ante esta situación, el presente trabajo sintetiza la investigación hecha en EE.UU. acerca de profesores que comienzan a enseñar en contextos de pobreza, buscando iluminar la discusión chilena. Las diferencias entre ambos países obligan a ser cautos al extrapolar conclusiones de un país al otro, pues «la forma como cada docente novel enfrenta la enseñanza no es igual de un lugar geográfico a otro, ni dentro de subculturas de un mismo país» (Ávalos, 2009, p. 44). No obstante, el contexto neoliberal compartido hace valioso el ejercicio. La pregunta que guía esta revisión de literatura es: *¿qué dice la evidencia en EE.UU. durante la última década acerca de los profesores que comienzan su carrera docente en colegios en situación de pobreza?* Se asume que un profesor que comienza a enseñar tiene cinco años de ejercicio docente o menos.

El foco en la última década se debe a que este tema ha cobrado importancia en EE.UU. durante los últimos años. En 2002, EE.UU. aprobó la legislación *No Child Left Behind* (en adelante, NCLB), que estipula que todo colegio público debe tener un nivel mínimo de calidad, según resultados en pruebas estandarizadas, y todo estudiante tiene derecho a tener *profesores altamente calificados* (en adelante, PACs). También establece que las autoridades escolares son legalmente responsables de garantizar esto, lo cual puso el foco de la investigación en colegios en situación de pobreza. El problema de la rotación de profesores en estos colegios hizo que lo anterior se tradujera en poner atención a quienes comienzan a enseñar en estos contextos, según se observa por el aumento de las publicaciones sobre el tema desde 2006.

La revisión solo incluye artículos que mencionaron explícitamente la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, lo cual es complejo en EE.UU. pues no hay un indicador estandarizado de vulnerabilidad escolar como en Chile (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2013). EE.UU. clasifica los colegios según la procedencia étnica de sus estudiantes o según sean urbanos, rurales o suburbanos, pero no según el nivel socioeconómico de sus familias, aunque hay correlaciones.³ La métrica más cercana a una medición de vulnerabilidad escolar en EE.UU. es la proporción de estudiantes con almuerzo gratis o a precio reducido (en adelante, AGoPR), pero los criterios para esta asignación varían según los estados. Ante tal realidad, esta revisión incluye todos los artículos que señalaron explícitamente trabajar con estudiantes en situación de pobreza, independientemente del sistema de medición usado para ello. Esto excluye estudios en *urban schools* ('colegios urbanos') que no mencionaron explícitamente el factor socioeconómico, pues también hay colegios urbanos de clase media.

Búsqueda, selección y organización de la literatura

A partir de la pregunta guía, se investigó en los buscadores Google Scholar, Educational Resource Information Center (ERIC) y Education Research Complete (ERC) con los términos: *new teachers* ['profesores nuevos'], *beginning teachers* ['profesores principiantes'], *induction* ['inducción'], *low-income schools* ['establecimientos con estudiantes de bajos ingresos'], *high-poverty schools* ['establecimientos con estudiantes en situación de pobreza'], y *hard-to-staff schools* ['establecimientos con dificultad para retener profesores']. Se utilizaron estos buscadores porque son los más usados en investigación educacional en EE.UU.

Inicialmente, la búsqueda arrojó más de 100 artículos, pero la lista se redujo a alrededor de 50 después de excluir las experiencias fuera de EE.UU. Dentro de ese grupo, las revisiones de literatura y los estudios empíricos revisados por pares, que son el foco de esta revisión, eran solo 36. Por último, un examen de las bibliografías de estos 36 trabajos permitió identificar 8 nuevos artículos que no habían sido registrados por los buscadores. El conjunto de artículos incluidos en esta revisión comprende revisiones de literatura y estudios empíricos cuantitativos y cualitativos de diversos tamaños.

Los 44 artículos fueron clasificados según: (a) su pregunta de investigación, (b) sus supuestos teóricos, (c) el diseño de la investigación y (d) sus resultados. De este ejercicio se desprendió que el modo más pertinente de presentar la literatura es agrupar los estudios según sus preguntas de investigación. Desde esta perspectiva, los artículos revisados abordaron dimensiones específicas de alguna de las cuatro preguntas siguientes:

1. ¿Qué características tienen los profesores nuevos que permanecen enseñando en colegios en situación de pobreza, y cómo atraerlos hacia estos colegios?

³ En EE.UU., la mayor parte de los colegios en situación de pobreza tiene más estudiantes afroamericanos y latinos que la media de los colegios.

2. ¿Qué apoyos necesitan los profesores nuevos que se desempeñan en contextos de pobreza?
3. ¿Qué tensiones han implicado la presión por obtener resultados en pruebas estandarizadas y la demanda de inclusión en quienes comienzan a enseñar en contextos de pobreza?
4. ¿Cómo está cambiando el profesorado que comienza a enseñar en contextos de pobreza con los cambios en las trayectorias laborales y de formación de los docentes?

Lo que sigue es el panorama de la investigación en EE.UU. durante la última década según estas preguntas. Hay temas relacionados con la situación chilena y temas ausentes de la discusión nacional, ya sea por las diferencias entre ambos países o porque en Chile aún no hay sensibilidad o investigación acerca de tales materias.

Resultados

Profesores nuevos que permanecen en contextos de pobreza, y cómo atraerlos

Doce artículos investigaron qué tipos de profesores llegan a enseñar en colegios en situación de pobreza y permanecen en ellos. En general, estos estudios supusieron que, dada la rotación de profesores en estos contextos, las características que explican la permanencia de un profesor debieran tomarse en cuenta cuando se buscan docentes para estos colegios.

Guarino, Santibáñez y Daley (2006) revisaron 46 estudios empíricos acerca de la contratación y retención de profesores, y concluyeron que la teoría del mercado laboral es válida para los profesores en EE.UU. Es decir, los profesores ingresan a la docencia y permanecen en ella mientras sea la alternativa más atractiva según: (a) el sueldo, (b) las condiciones de trabajo y (c) la satisfacción de estar haciendo algo significativo. Esto explica que las tasas de abandono hayan sido más altas entre profesores jóvenes que experimentaron el fracaso y profesores con mejores evaluaciones docentes.

Darling-Hammond (2010) y Scheopner (2010) también revisaron la investigación más importante de la década del 2000 sobre la contratación y retención de profesores, y concluyeron que, a pesar de que los profesores tienen motivaciones altruistas, debe haber sueldos competitivos para atraer jóvenes con altos puntajes en pruebas estandarizadas a la docencia. Además, para que estos profesores lleguen a colegios en situación de pobreza y permanezcan en ellos, es fundamental que haya: (a) condiciones adecuadas de trabajo, (b) colaboración entre pares y (c) el sentimiento de que la docencia beneficia a los estudiantes. Por ello, sugirieron que para retener profesores en contextos de pobreza hay que mejorar las culturas escolares y ayudar a los profesores nuevos a madurar pedagógicamente para que experimenten los frutos de una buena docencia.

Para operacionalizar el derecho de todo estudiante a tener PACs, la ley NCLB definió que un PAC es aquel que ha tenido cierta formación mínima y ha recibido certificación estatal de PAC. Eckert (2013) estudió la relación entre esta definición y la retención de profesores en contextos de pobreza, y descubrió que la permanencia de los profesores no tenía relación con la certificación estatal como PAC. Su evidencia muestra que los profesores permanecían en colegios en situación de pobreza cuando se sentían empoderados y experimentaban que su docencia impactaba vidas. Esto llevó a Eckert a afirmar que la definición legal de PAC en EE.UU. requería una revisión.

Después de una extensa revisión de la literatura, Stotko, Ingram y Beaty-O’Ferrall (2007) concluyeron que los profesores que permanecen en colegios en situación de pobreza son aquellos que declaran tener compromiso con la justicia social. En consecuencia, afirmaron que enfrentar el abandono docente en EE.UU. requiere que las motivaciones sociales sean tan valoradas como las calificaciones académicas al contratar profesores. En el mismo sentido, Achinstein, Ogawa, Sexton y Freitas (2010) mostraron que los profesores latinos y afroamericanos permanecían más años que sus colegas blancos en los colegios en situación de pobreza. Su hipótesis explicativa fue que esto ocurre por «compromiso con su propia gente», lo cual coincide con lo observado por Irizarry y Donaldson (2012) al estudiar profesores de *Teach for America* (en adelante, TFA, la organización análoga a *Enseña Chile* en EE.UU.). Su hallazgo fue que el 20% de los profesores latinos permanecieron más de cuatro años en los contextos de pobreza donde comenzaron a enseñar, mientras que solo el 13% de los profesores blancos permaneció el mismo tiempo.

Los profesores latinos dijeron explícitamente que su razón más importante para permanecer era su deseo de «servir a su gente».

Tres estudios longitudinales analizaron la relación entre el compromiso social de un profesor novato y su formación inicial (Frankenberg, Taylor, & Merseeth, 2010; Lazar, 2013; Whipp, 2013). Sus resultados fueron que quienes permanecieron enseñando en colegios en situación de pobreza después de dos años eran quienes tenían un compromiso social anterior a la formación docente. ¿Cuál fue el aporte de los programas de formación inicial en esta dimensión? Ayudar a los docentes a comprender la dimensión estructural de ciertos problemas sociales, hasta entonces invisible para ellos (Lazar, 2013).

Dos estudios investigaron los criterios usados por quienes comienzan a enseñar al hacer sus opciones laborales. Milanowski et al. (2009) encuestaron a más de 250 egresados de pedagogía y descubrieron que los bonos monetarios no eran tan importantes para incentivarlos a trabajar en colegios en situación de pobreza como las condiciones de trabajo. Los factores más importantes para ellos eran: (a) la reputación del director, (b) la oferta de programas de inducción y (c) la flexibilidad curricular. Como consecuencia, Milanowski et al. postularon que las políticas educativas que limitan la flexibilidad curricular ahuyentan a los profesores que consideran enseñar en contextos de pobreza. Shuls y Maranto (2014) compararon las estrategias de contratación de profesores entre colegios KIPP [*Knowledge is Power Program*] y sus colegios públicos vecinos, y observaron que los establecimientos KIPP apelaban más a ideales sociales.⁴ Su conclusión fue que este llamado al compromiso social explicaría, en parte, las mayores tasas de retención docente de los colegios KIPP versus los colegios públicos vecinos.

En conjunto, estos doce estudios confirmaron que quienes comienzan a enseñar en contextos de pobreza en EE.UU. y permanecen en ellos son, primeramente, quienes declaran tener compromiso social. Normalmente, este compromiso se basa en experiencias o convicciones anteriores a la formación inicial, como haber vivido marginación en carne propia. Por ello, los profesores afroamericanos y latinos permanecen más tiempo que sus colegas blancos en colegios en situación de pobreza. No obstante lo anterior, los estudios también indicaron que el compromiso social no es suficiente. Para que los profesores socialmente comprometidos permanezcan en colegios en pobreza es importante ofrecerles sueldos de mercado y condiciones que les permitan madurar profesionalmente para llegar a marcar una diferencia. Dada su motivación altruista, los bonos monetarios por sobre un sueldo promedio no eran tan importantes como los buenos programas de apoyo pedagógico, la flexibilidad curricular, etc.

Otro factor relevante en este conjunto de estudios es el efecto de la ley NCLB sobre la retención de profesores en contextos de pobreza. Por un lado, Eckert (2013) encontró que la certificación estatal de PAC no tenía relación con la permanencia de los profesores en estos colegios. Por otro lado, Milanowski et al. (2009) hallaron que la rigidez curricular asociada a la exigencia de obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas alejaba a los egresados de pedagogía de los contextos de pobreza. Ambos resultados indican que las políticas educativas de EE.UU. no están favoreciendo la atracción de profesores que permanezcan enseñando en estos colegios. Obviamente, la mera permanencia de los profesores no es sinónimo de calidad educativa. No obstante, si la estabilidad de las comunidades de educadores es un requisito para lo demás, las políticas educativas de EE.UU. en esta materia requieren cambios.

Apoyos para profesores nuevos en contextos de pobreza

Dieciséis artículos estudiaron los apoyos que requieren quienes comienzan a enseñar en colegios en situación de pobreza. Young, Hong y Holdgreve-Resendez (2010) revisaron la literatura en EE.UU. y mostraron que la mayor parte de los distritos escolares han optado por mentorías. La apuesta fue que estas ayudarían a los profesores nuevos a no centrarse en su crisis, sino modificar sus estrategias de enseñanza y permanecer centrados en los estudiantes.

Dado lo reciente de las mentorías (Feiman-Nemser, 2001), los análisis de sus efectos son fundamentales. En esta clave, Ingersoll y Strong (2011) revisaron los estudios cuantitativos más importantes de EE.UU. y

⁴ Los colegios KIPP son *charter schools* (colegios particulares-subvencionados), cuya meta es que los niños de contextos vulnerables desarrollen las competencias, el carácter y los hábitos necesarios para tener éxito en la universidad. Para lograrlo, ofrecen un ambiente seguro y estructurado y una jornada escolar más larga de lo normal, buscan tener altas expectativas para cada estudiante y enfatizan el desarrollo del carácter. En Chile, el Colegio Ayelén de Rancagua está inspirado en esta filosofía.

concluyeron que, en general, las mentorías marcan una diferencia en términos de retención de profesores y aumento de los puntajes estudiantiles en pruebas estandarizadas, pero esto demora años en manifestarse. Este efecto, eso sí, es menor en colegios en situación de pobreza. En este sentido, Glazerman et al. (2010) compararon los efectos de una inducción formal e intensiva frente a una inducción informal y menos intensiva en colegios con más de un 50% de estudiantes con AGoPR.⁵ El resultado fue que no hubo diferencia significativa en cuanto a retención de profesores, y que solo hubo una diferencia significativa en los puntajes de los estudiantes en pruebas estandarizadas donde la inducción duró dos años.

Kardos y S. Johnson (2010) encuestaron a una muestra representativa de los profesores que estaban terminando su primer año de docencia en tres estados de EE.UU. Descubrieron que el 78% de los profesores novatos tenía un mentor asignado, pero solo el 58% tuvo tres o más conversaciones pedagógicas con el mentor. En los colegios en situación de pobreza, la mayoría de los profesores tuvo menos de tres conversaciones. Con una muestra de menor tamaño, LoCascio, Smeaton y Waters (2014) obtuvieron resultados similares: todos los profesores en contexto de pobreza estudiados tenían un mentor asignado, pero el 85% declaró que no fue fácil reunirse con su mentor, y más del 30% nunca lo hizo. Estos resultados sugieren que las mentorías han sido menos eficaces en colegios en situación de pobreza porque, debido a factores contextuales, los profesores nuevos y sus mentores tienden a reunirse menos.

El otro estudio cuantitativo de gran escala sobre la eficacia de las mentorías en colegios en situación de pobreza fue encabezado por Grossman et al. (2012), quienes encuestaron a 1.683 profesores que terminaban su primer año de docencia en los colegios públicos de Nueva York. Su hallazgo fue que la percepción positiva o negativa de las mentorías se relacionaba directamente con la calidad de las relaciones laborales en cada colegio. En esta línea, L. Johnson (2011) sugirió que los colegios en situación de pobreza deberían invertir en el desarrollo de comunidades de aprendizaje en lugar de mentorías individuales.

Baker-Doyle (2012) estudió qué tipos de redes de apoyo tenían los profesores nuevos en colegios en situación de pobreza, y halló que los apoyos más valorados eran los colegas que comenzaban a enseñar en el mismo colegio. Allensworth, Ponisciak y Mazzeo (2009) y Tamir (2013) llegaron a una conclusión similar: la cultura escolar y las relaciones con los colegas eran lo más importante para comprender el desgaste y la permanencia de los profesores nuevos en sus colegios. La mayoría que dejó la docencia lo hizo por insatisfacción con el ambiente laboral.

Tres publicaciones se centraron en las emociones experimentadas por profesores en su primer año de docencia en colegios en situación de pobreza y sus estrategias para superar la adversidad (Castro, Kelly, & Shih, 2010; Darby et al., 2011; Huisman, Singer, & Catapano, 2010). Darby et al. (2011) observaron que la mayoría de los profesores nuevos manifestaron preocupación por sus estudiantes con problemas de aprendizaje; sin embargo, la exigencia de obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas les impidió dedicarse a ellos como hubiesen querido. Esto hacía que varios cuestionasen su competencia profesional o sintiesen rabia hacia sus directivos. Los tres artículos indicaron que las relaciones con los colegas eran fundamentales para enfrentar esta situación. Castro, Kelly y Shih (2010) también señalaron que una estrategia clave era volver a las motivaciones originales para empezar a enseñar y percibir los frutos del esfuerzo realizado.

Los últimos tres artículos de este grupo incorporaron las voces de los mentores para investigar cómo debieran desarrollarse las mentorías en estos contextos (Achinstein, 2012; Gardiner, 2012; Yendol-Hoppey, Jacobs, & Dana, 2009). En general, indicaron que durante el primer tiempo es necesario dar apoyo emocional a los profesores novatos y brindarles herramientas para el manejo de la sala de clases, pero con el tiempo es fundamental ayudarlos a centrarse en los estudiantes más que en su supervivencia. Los mentores también señalaron que la presión para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas estaba dañando la confianza en ellos, pues algunos profesores nuevos temían que su mentor los evaluase (Gardiner, 2012), y varios gastaban un tiempo significativo en ayudar a los profesores nuevos a sortear estas presiones. Dado el peso de la cultura de cada colegio en el crecimiento y permanencia de los profesores, Yendol-Hoppey et al. (2009) sugirieron que, en situación de pobreza, los mentores no deberían entenderse solo como un apoyo para los profesores nuevos, sino como una ayuda para fomentar «culturas de colaboración» y así mejorar los procesos de aprendizaje docente de todo el colegio.

⁵ Una inducción informal y poco intensiva es lo que puede ofrecer un colegio con recursos propios, como parear a un profesor nuevo con uno más experimentado sin asignarles tiempo específico para esta mentoría. Una inducción formal e intensiva implica recursos adicionales para que haya estructura y tiempo específicos para el acompañamiento.

En conjunto, estos 16 artículos confirmaron que el desarrollo y la permanencia de los profesores nuevos en contextos de pobreza dependen principalmente del ambiente laboral y la construcción de redes de apoyo significativas con los pares. Los estudios también señalaron que la mentoría tiene un efecto marginal sobre la retención de profesores nuevos en estos contextos. Dada esta evidencia, L. Johnson (2011) y Yendol-Hoppey et al. (2009) sugirieron reconcebir a los mentores como facilitadores de colaboración y aprendizaje docente a nivel de todo el colegio.

Estos artículos también indicaron que la exigencia de resultados en pruebas estandarizadas estaba teniendo consecuencias negativas sobre los apoyos al profesorado empezando a trabajar en contextos de pobreza. Ante esta realidad, Castro et al. (2010) y Huisman et al. (2010) indicaron que los apoyos brindados a los profesores nuevos debieran considerar el estrés que ha añadido la exigencia de resultados al comienzo de la carrera docente en contextos vulnerables.

Efectos de la exigencia de resultados en pruebas estandarizadas y de la demanda de inclusión en quienes comienzan a enseñar en contextos de pobreza

Siete estudios se enfocaron en los cambios en las condiciones para quienes comienzan a enseñar en contextos de pobreza debido a la presión que reciben para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas desde la promulgación de la ley NCLB y los cambios en el estudiantado por la inmigración. En este sentido, la proporción de estudiantes *de color* ha crecido mucho durante las últimas décadas en EE.UU.⁶ y se ha concentrado en los colegios en situación de pobreza (National Center for Education Statistics [NCES], 2010), lo cual ha implicado nuevos desafíos para los docentes, tales como barreras lingüísticas y diferencias culturales. Los siete estudios plantearon que las políticas públicas del último tiempo han forzado una focalización en los *tests* que ha impedido abordar adecuadamente la creciente diversidad estudiantil.

En el estudio cualitativo más grande de esta revisión, Crocco y Costigan (2007) entrevistaron a más de 200 profesores que comenzaban a enseñar en colegios en situación de pobreza. Hallaron que, en general, los profesores nuevos juzgaron las exigencias asociadas a la ley NCLB como «opresivas» (especialmente si eran obligados a una adherencia rígida al currículum obligatorio). Crocco y Costigan señalaron que varios investigadores sostienen que los problemas educacionales de EE.UU. se deben a la mala calidad docente, pero ello ignora la experiencia de opresión compartida por muchos profesores, de lo cual se depende que el problema no puede ser únicamente la preparación docente. Tres estudios de la experiencia de profesores nuevos llegaron a conclusiones similares, y señalaron la importancia de desarrollar una enseñanza *culturalmente sensible*⁷ y entender la dimensión estructural del problema, conectándose con movimientos sociales más amplios (Bergeron, 2008; Eslinger, 2014; Picower, 2011).

Tres artículos estudiaron la experiencia de profesores de color que empezaban a enseñar en contextos de pobreza con la intención de desarrollar una enseñanza culturalmente sensible (Achinstein & Aguirre, 2008; Achinstein & Ogawa, 2011, 2012). Las conclusiones de estos estudios fueron tres. Primero, que estos docentes se sintieron impotentes para desarrollar una docencia que incluyera la cultura afroamericana o latina que compartían con sus estudiantes debido a las exigencias curriculares y de evaluación. Segundo, que después de un tiempo la mayoría de estos profesores había interiorizado una contradicción: eran críticos del énfasis puesto en las pruebas estandarizadas, pero al mismo tiempo dedicaban mucho tiempo y esfuerzo para que sus estudiantes tuvieran mejores resultados. Por último, la investigación mostró que, debido a lo anterior, algunos estudiantes cuestionaron la identificación cultural de estos profesores nuevos, preguntándoles si estaban «con ellos» o si se habían convertido a «la mayoría blanca dominante».

En conjunto, estos siete estudios revelaron una arista del comienzo de la carrera docente en colegios en situación de pobreza ausente en los demás artículos. Mostraron la impotencia que viven muchos profesores nuevos frente a las demandas de la política pública en cuanto a la obtención de mejores resultados en pruebas estandarizadas, así como la dolorosa experiencia de observar (y ser parte de) la dinámica de imposición cultural asociada al currículum dominante, más notoria hoy que antes debido al aumento

⁶ En EE.UU., la denominación *persona de color* se refiere a quien no es parte de la mayoría blanca, es decir: afroamericanos, latinos, etc.

⁷ Una enseñanza *culturalmente sensible* es una docencia que asume que la educación siempre tiene supuestos culturales, no siempre declarados. Un profesor con sensibilidad cultural entiende que el currículum y la escuela tienen una cultura implícita, y busca modos de tender puentes con los distintos modos de comprender el mundo que existen entre sus estudiantes.

de la inmigración. La evidencia indica que muchos profesores llegaron a los contextos de pobreza con la esperanza de colaborar en pos de un cambio social, pero después de un tiempo sintieron que esto era casi imposible. Ante esta realidad, algunos desertaron, otros optaron por intentar cambios en el sistema educativo desde dentro y otros permanecieron, pero adoptando posiciones abiertamente antisistémicas.

Cambios en el profesorado que comienza a enseñar en contextos de pobreza debido a cambios en las trayectorias laborales y de formación de los docentes

El cuarto y último grupo de artículos se compone de nueve estudios centrados en la creciente diversidad de caminos de preparación para enseñar en contextos de pobreza en EE.UU. y en el cambio en las expectativas de los nuevos docentes con respecto a permanecer enseñando hasta la jubilación. La diversidad de caminos de preparación para enseñar se refiere a que, dada la escasez de profesores, varios gobiernos estatales de EE.UU. autorizaron *rutas alternativas de formación inicial* (en adelante, RAFIs). Es decir, se autorizó el ingreso a la carrera docente de personas que no han estudiado pedagogía en la universidad. Esto ha significado una proliferación de programas de capacitación que está transformando la docencia en contextos de pobreza en EE.UU.

Humphrey y Wechsler (2007) y Humphrey, Wechsler y Hough (2008) estudiaron siete RAFIs y descubrieron que: (a) los profesores certificados por las RAFIs tenían más edad que los egresados de pedagogía; (b) la calidad docente de quienes venían de las RAFIs, medida según los resultados de sus estudiantes en pruebas estandarizadas, dependía de sus características personales y del colegio en que empezaron a trabajar, no de su programa de capacitación docente; y (c) las mentorías no tenían mayor influencia en la permanencia de estos profesores en sus colegios ni en los puntajes de sus estudiantes, lo cual coincide con la evidencia general sobre la efectividad de las mentorías en contextos de pobreza. La conclusión fue que las RAFIs pueden ser una fuente de profesores eficaces para colegios en situación de pobreza, aunque no todos quienes vengan de estos programas lo serán. Carter y Keiler (2009) descubrieron algo similar.

Observando y entrevistando a más de 200 profesores de TFA, Veltri (2008) estudió qué tipo de solución representa TFA para la escasez de profesores en contextos de pobreza. Su hallazgo fue que la experiencia de comenzar a enseñar después de solo cinco semanas de capacitación era generalmente problemática. Sin embargo, lo más complejo era que, con su «discurso misionero», TFA estaba ayudando a comprender la enseñanza en contextos de pobreza como un servicio a la comunidad en lugar de una profesión.

Castro (2014) estudió las visiones que tenían los candidatos a graduarse de una RAFI acerca de la docencia en contextos de pobreza, e identificó cuatro tipos. Había: (a) *visionarios*, que entendían los colegios como comunidades y su rol como colaboradores en ellas; (b) *reformadores*, que entendían su rol como agentes de transformación estructural; (c) *salvadores*, que se percibían como héroes al rescate de niños en pobreza; y (d) *oportunistas*, que solo querían conseguir un trabajo estable. Al igual que Veltri (2008), Castro (2014) cuestionó los imaginarios de los *salvadores* y los *oportunistas*.

Usando datos de encuestas respondidas por 2.029 profesores de TFA, Donaldson (2012) estudió si los profesores de mayor edad son más propensos que los jóvenes a permanecer en contextos de pobreza. Descubrió que los profesores de TFA que habían comenzado a enseñar después de los 25 años eran más propensos a permanecer en contextos de pobreza que sus colegas más jóvenes. Además, los profesores que comenzaban a enseñar después de los 25 años incluían una mayor proporción de hombres y de afroamericanos.

Los últimos tres artículos de este grupo se basaron en las ideas de S. Johnson y *The Project on the Next Generation of Teachers* (2004) acerca de los cambios en las trayectorias laborales en las nuevas generaciones de profesores. S. Johnson et al. sugirieron que, a diferencia de quienes comenzaron a enseñar en décadas anteriores, los nuevos docentes esperan un buen sueldo y oportunidades para no permanecer enseñando en la misma sala hasta la jubilación. Por ello, recomendaron no entender la rotación docente como un fracaso en la retención, sino adaptar la CPD al escenario laboral contemporáneo, que muestra altas tasas de rotación en muchas profesiones, no solo en el profesorado.

Los tres artículos mencionados estudiaron cómo imaginaban sus carreras profesionales quienes comenzaban la docencia en contextos de pobreza. Descubrieron que las perspectivas futuras de estos profesores variaban a lo largo de un continuo (Freedman & Appleman, 2009; Olsen & Anderson, 2007; Rinke, 2011). Algunos se proyectaban como docentes a largo plazo, mientras que otros tenían el propósito de enseñar por pocos años. De hecho, solo el 20% afirmó que quería enseñar hasta jubilarse (Olsen & Anderson, 2007). La mayoría, sin embargo, dijo que quería permanecer trabajando en contextos de pobreza, aunque en otros roles. Los tres artículos concluyeron que urge desarrollar un marco más flexible para la CPD en contextos de pobreza que asuma este cambio generacional de perspectivas.

En conjunto, estos nueve artículos dieron cuenta de que, por factores económicos, políticos y culturales que trascienden el sistema educativo, quienes comienzan a enseñar en contextos de pobreza en EE.UU. han cambiado en edad, formación inicial y proyección futura. La evidencia también reveló que algunos discursos entre quienes están llegando a enseñar en estos contextos podrían tener consecuencias complejas sobre el carácter profesional de la docencia. Como grupo, estos estudios dieron cuenta de que la profesión docente en contextos de pobreza en EE.UU. se está reconfigurando y sugirieron dos preguntas: (a) ¿qué tipo de solución al problema de la rotación de profesores representan las RAFIs asociadas a la idea de voluntariado?, y (b) ¿cómo debiera entenderse la CPD en contextos de pobreza de modo que permita compromisos a corto plazo sin debilitar el carácter profesional de la docencia ni perjudicar la estabilidad de las comunidades educativas? Son temas complejos y, obviamente, abiertos.

Discusión

En síntesis, ¿qué dice la evidencia en EE.UU. durante la última década acerca de los profesores que comienzan su carrera docente en colegios en situación de pobreza? La revisión de literatura muestra que hay diversos temas siendo estudiados, así como diversas perspectivas para abordar los temas. No obstante, el conjunto de la investigación sugiere que los primeros años de docencia en contextos de pobreza en EE.UU. están siendo complejos debido a múltiples factores económicos, sociopolíticos y culturales.

Una primera característica de los estudios revisados fue su foco en la retención de profesores debido a la alta rotación docente en estos colegios de EE.UU. Este fue, con mucho, el problema de investigación más recurrente y el modo más común de introducir otros problemas. Por ejemplo, la mayoría de los estudios acerca de las mentorías se plantearon desde la perspectiva de mejorar la permanencia de los profesores en estos colegios, no tanto desde el enfoque del desarrollo pedagógico-profesional (aunque sean perspectivas complementarias).

En Chile, la escasa investigación existente acerca de quienes llegan a enseñar en contextos de pobreza no ha estado tan centrada en la retención de profesores sino en atraer docentes con mejores conocimientos disciplinares a estos contextos (Cabezas et al., 2011; Meckes y Bascopé, 2010; Ruffinelli y Guerrero, 2009). Entre otras razones, esto puede deberse a que la expansión de la formación inicial en Chile puede haber generado la falsa impresión de que el abandono docente no es un problema en el país, cuando sí lo es (Valenzuela y Sevilla, 2013). Más allá de sus costos económicos, el drama es la estabilidad de las comunidades de educadores en contextos de vulnerabilidad, requisito fundamental para poder pensar en educación de calidad.

De la evidencia de EE.UU. acerca de la retención de profesores se desprende que quienes permanecen más tiempo en colegios en situación de pobreza son quienes tienen un compromiso social basado en experiencias anteriores a la formación inicial docente. Por eso los profesores de color, muchos de los cuales provenían de contextos de pobreza, permanecieron más tiempo enseñando en estos contextos que sus colegas blancos, normalmente provenientes de clase media o alta. Dada esta motivación social, la investigación indicó que los bonos monetarios no eran tan relevantes para que la gente eligiera enseñar en contextos de pobreza como la cultura laboral, aunque sí era importante que hubiese *sueldos de mercado*. ¿Qué sugiere esto para Chile, donde la evidencia disponible también indica que los profesores provenientes de contextos socioeconómicos más bajos son quienes permanecen más tiempo enseñando en estos colegios (Rivero, 2013)? La situación parece plantear un *trade-off* entre profesores con mayor conocimiento disciplinar que tienden a permanecer menos en los colegios y profesores con peor formación académica pero que se quedan por más años.

En relación con las estrategias de apoyo a profesores nuevos, la evidencia de EE.UU. reveló que las mentorías no han tenido un efecto importante en la retención de profesores en contextos de pobreza, y que solo han tenido efecto en el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas después de dos años. Por eso, algunos han sugerido que en estos contextos se piense en facilitadores de colaboración docente a nivel del colegio en vez de mentorías individuales. Esto plantea preguntas importantes sobre el efecto que podrían tener en contextos de pobreza las mentorías que se busca implementar en Chile. Consecuentemente, será importante que, al evaluar su implementación, se ponga especial atención a lo que ocurre en contextos de pobreza. El hecho de que la literatura en EE.UU. indique que la pregunta sobre la socialización docente más adecuada en estos contextos está abierta debiera entenderse como una invitación a explorar modos alternativos.

La investigación revisada también indicó que la experiencia de comenzar a enseñar en contextos de pobreza en EE.UU. está siendo una experiencia difícil debido a la escasez de recursos, pero más aún por la presión para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas junto con la experiencia de *distancia cultural* entre el colegio y los estudiantes (o sea, entre la institución escolar y la cultura popular). Los estudios cualitativos mostraron que muchos docentes llegaron a enseñar a contextos de pobreza buscando hacer una diferencia y, al poco tiempo, experimentaron que era casi imposible, pues las circunstancias los forzaban a elegir entre sus estudiantes (y sus culturas) y el sistema educativo (y sus exigencias).

En Chile aún no hay evidencia suficiente respecto del efecto de las pruebas estandarizadas en los docentes en contextos de pobreza, pero Ruffinelli (2014b) señaló que la penetración de los estándares y la

rendición de cuentas en las prácticas de las escuelas está forzando a los profesores nuevos «a reaprender lo que es útil para [...] cumplir con la cobertura curricular y rendir en las pruebas externas» (p. 71). En la misma línea, Flores (2014) indicó que el SIMCE⁸ «está moldeando la práctica profesional de los profesores novatos» (p. 47). En todo caso, más allá de los efectos del SIMCE mismo, lo que debiera ser materia de investigación en Chile, según sugiere la evidencia de EE.UU., es la poca atención que dedica el sistema educativo a la cultura popular y sus implicancias para la docencia. Como señalaron Zamora y Zerón (2010) y Zurita (2013), la expansión de la cobertura escolar entre los más pobres durante las últimas décadas significa que los docentes «se relacionan hoy con estudiantes que presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y disímiles formas de aproximarse a la escolarización» (p. 100). Pero casi no hay discusión en Chile sobre esta realidad y sus implicancias para los colegios y los profesores. La atención puesta durante el último tiempo en la educación intercultural representa una primera aproximación a este asunto (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006; Huirican, 2010), pero todavía es un tema lejano a la discusión de políticas docentes.

Una última característica de la investigación revisada fue la creciente atención dedicada en EE.UU. a la transformación de la profesión docente en contextos de pobreza debido a las dinámicas socioeconómicas y culturales de la globalización. Varios estudios indagaron cómo debe entenderse la CPD en contextos de pobreza de modo que permita asumir compromisos de corto plazo sin debilitar el carácter profesional de la docencia ni perjudicar la estabilidad de las comunidades educativas. Pareciera haber cierto consenso en EE.UU. de que se requiere una CPD con múltiples entradas y salidas, pero también hay preocupación por el tipo de solución a la rotación de profesores que representan las RAFIs que asocian la docencia al voluntariado. La mejor prueba de que este tema está poco estudiado en Chile es que la nueva CPD está concebida como una trayectoria lineal que asume que los docentes enseñarán desde su iniciación hasta la jubilación (Congreso de Chile, 28 de enero de 2016).

Se necesita más investigación acerca de estos temas, pero también más discusión acerca de los presupuestos teóricos de los distintos estudios. En este sentido, el panorama de la investigación en EE.UU. da cuenta de la existencia de perspectivas muy distintas para comprender qué significa un sistema educativo *inclusivo*, casi nunca reflexionadas en los estudios. Para unos, la inclusión es simplemente subir los puntajes en pruebas estandarizadas de los estudiantes en contextos de pobreza. Para otros, implica menos estandarización y más libertad curricular y pedagógica para responder a la diversidad cultural del estudiantado. Por supuesto, esta diferencia incide directamente en cómo se entienden la educación y la docencia en contextos de pobreza, y tiene un efecto inmediato sobre la experiencia de quienes comienzan a enseñar en estos contextos. En consecuencia, es un asunto que requiere una mayor profundización.

Estas diferencias filosóficas también están presentes en la escasa literatura chilena acerca del tema. Por un lado, están los estudios que analizan la distribución de los profesores nuevos en los distintos colegios y contextos, a la base de la discusión de la nueva CPD (Cabezas et al., 2011; Meckes y Bascopé, 2010; Rivero, 2013). Por otro lado, están los artículos que reflexionan sobre las experiencias cotidianas de los docentes en sus colegios, que denuncian «un distanciamiento abismante entre lo que las políticas públicas decretan [...] y lo que ocurre realmente en las prácticas pedagógicas cotidianas desarrolladas en las escuelas y liceos del país» (Zurita, 2013, p. 367). Desde la perspectiva de este segundo grupo de estudios, «el éxito de políticas y reformas [...] depende de [...] la incorporación de dimensiones sociales, culturales y cotidianas del trabajo docente» (Fardella, 2013, p. 90). Al igual que en EE.UU., pareciera que en Chile se necesita más discusión acerca de estos supuestos teóricos, tendiendo puentes entre los distintos puntos de vista.

En relación con esta diversidad de perspectivas filosóficas, llama la atención que en ninguno de los estudios revisados se reflexionó acerca de los objetivos de la educación en contextos de pobreza en EE.UU., y sobre cómo estos afectan a los profesores novatos. Hubo menciones de la necesidad de *sensibilidad cultural*, por la distancia entre la cultura popular y la cultura escolar. Pero estas alusiones remitían a modos de contextualizar los contenidos oficiales, con la misma orientación universitaria propia de todo el sistema educativo de EE.UU. Ningún autor reflexionó acerca de la pertinencia de los contenidos obligatorios para estos contextos ni abordó temas relacionados con educación técnica, currículums

⁸ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es el conjunto de pruebas estandarizadas usadas por la Agencia de Calidad de la Educación, organismo dependiente del Ministerio de Educación, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes chilenos en etapa escolar en relación con los objetivos del currículum nacional.

asociados a culturas minoritarias, etc. Se trata de un asunto complejo, pues toca ideales muy profundos asociados a la meritocracia y *el sueño americano*. Pero la realidad es que EE.UU. es una sociedad muy desigual y muchos jóvenes no acceden a la universidad (NCES, 2010). Por consiguiente, una educación escolar únicamente orientada a la universidad es irrelevante para muchos. Es posible que la frustración experimentada por muchos profesores nuevos en contextos de pobreza en EE.UU. se relacione con este problema estructural y la desafección hacia el colegio que esto genera en muchos jóvenes.

Las reflexiones previas sugieren que es necesaria mucha cautela para recibir la evidencia de EE.UU. en Chile. Dados los últimos cincuenta años de influencia de EE.UU. sobre Chile, es cierto que ha crecido la similitud entre los valores culturales de ambos países. También es verdad que, aunque las políticas de estandarización y rendición de cuentas son diferentes y Chile hoy esté controlando el número de pruebas SIMCE, el aumento de pruebas estandarizadas durante las últimas décadas ha seguido una dirección similar a la de EE.UU. (Salazar, 2015). Sin embargo, solo el 5% de los estudiantes de educación secundaria de EE.UU. está en colegios técnico-profesionales (NCES, 2010), mientras que en Chile esta cifra es casi el 45% (Ministerio de Educación [Mineduc], 2012). En síntesis, aunque parezca tentador usar directamente la evidencia de EE.UU. para la reflexión chilena, lo ocurrido allá durante la última década no es necesariamente lo que ha ocurrido u ocurrirá en Chile.

Conclusiones

Este trabajo sintetizó la investigación en EE.UU. acerca de profesores que comienzan a enseñar en contextos de pobreza, con el objetivo de iluminar la situación chilena, particularmente la implementación de la nueva CPD. Aunque los hallazgos no son directamente extrapolables de un país al otro, conocer el panorama de la investigación en EE.UU. ayuda a relativizar ciertas afirmaciones que pueden parecer obvias en Chile, como que las mentorías mejorarán la inducción y permanencia de los profesores nuevos en contextos de pobreza, o que los bonos monetarios llevarán a más profesores a elegir trabajar en contextos de pobreza. Conocer la evidencia de EE.UU. también permite desarrollar sensibilidad frente a temas aparentemente ausentes en la discusión chilena, como los cambios en las trayectorias laborales de las nuevas generaciones de docentes o la dimensión cultural de los contextos de pobreza y sus implicancias para el sistema educativo (y la experiencia de los profesores nuevos).

Para hacer afirmaciones acerca de la realidad chilena se requiere más investigación específicamente nacional. No obstante, esta revisión permite plantear algunas preguntas que la evidencia desde EE.UU. sugiere para el debate en Chile.

1. ¿Qué se entiende en Chile por PAC para colegios en contextos de pobreza? La investigación disponible indica que lo más común es asumir que los profesores de calidad son aquellos que provienen de universidades selectivas, donde hay mejores puntajes en la prueba Inicia (Cabezas et al., 2011; Meckes y Bascopé, 2010; Rivero, 2013; Ruffinelli y Guerrero, 2009). Pero, ¿cómo se relaciona esta comprensión con la permanencia de los docentes en los colegios o con su *competencia cultural* para trabajar con estudiantes en situación de pobreza? Aquí hay una tensión que requiere análisis más complejos.
2. ¿Qué atrae a profesores chilenos a los contextos de pobreza y por qué permanecen en ellos quienes permanecen? La nueva CPD busca atraer a jóvenes formados en universidades selectivas a estos contextos mediante bonos monetarios, pero la evidencia de EE.UU. sugiere que lo más relevante son el compromiso social y las condiciones de trabajo en cada colegio. ¿Serán eficaces los bonos ofrecidos por la nueva CPD?
3. ¿Qué apoyos necesitan quienes comienzan a enseñar en contextos de pobreza en Chile, dadas las tensiones específicas que se viven allí y la evidencia de que la formación inicial no prepara para enseñar en estos contextos (Ruffinelli, 2014a)? ¿Qué se requerirá para que, contra la evidencia de EE.UU., las mentorías den frutos en contextos de pobreza en Chile?
4. ¿Qué efectos ha tenido la presión ejercida sobre los docentes de colegios en situación de pobreza en Chile para que obtengan buenos resultados en el SIMCE? Ya hay cierta evidencia de que esta presión está condicionando lo que los profesores hacen en las salas de clases (Flores, 2014; Ruffinelli, 2014b), pero ¿será un factor que en el mediano o largo plazo genere desafección por enseñar en contextos de pobreza, como ha ocurrido en EE.UU.?
5. ¿Cómo están cambiando las trayectorias laborales de los docentes en Chile debido a los cambios en la cultura laboral del país? ¿Es un factor considerado por la CPD?
6. Por último, ¿qué se espera de la educación en contextos de pobreza en Chile? Ha aumentado la cobertura escolar, pero hay poca discusión acerca de diversidad curricular. Al igual que en EE.UU., no son pocos los profesores chilenos que consideran que ciertos contenidos mínimos son irrelevantes en estos contextos (al menos, mis colegas y yo lo percibíamos así cuando trabajé en este mundo hace unos años). ¿Cómo se abordan en Chile este tema y sus consecuencias?

El país está por implementar una nueva CPD que definirá el futuro de sus profesores, pero hay poca evidencia nacional acerca de los primeros años de docencia en contextos de pobreza. La revisión de la investigación en EE.UU. indica que algunas de las estrategias que se prevé usar en Chile podrían ser ineficaces en sectores de pobreza, pues la realidad docente en estos contextos es más compleja que lo que ha aparecido en los debates. En particular, hay una dimensión cultural de la pobreza que afecta directamente a la tarea docente y está casi ausente en la discusión pública. Ojalá esta revisión de literatura genere inquietud por el tema, así como más investigación nacional focalizada en esta realidad prioritaria.

El artículo original fue recibido el 9 de septiembre de 2015

El artículo revisado fue recibido el 10 de enero de 2016

El artículo fue aceptado el 26 de enero de 2016

Referencias⁹

- *Achinstein, B. (2012). Mentoring for diversity and equity: Focusing on students of color and new teachers of color. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 111(2), 289-308.
- *Achinstein, B., & Aguirre, J. (2008). Cultural match or culturally suspect: How new teachers of color negotiate sociocultural challenges in the classroom. *Teachers College Record*, 110(8), 1505-1540.
- *Achinstein, B., Ogawa, R., Sexton, D., & Freitas, C. (2010). Retaining teachers of color: A pressing problem and a potential strategy for 'hard-to-staff' schools. *Review of Educational Research*, 80(1), 71-107.
- *Achinstein, B., & Ogawa, R. (2011). Change(d) agents: School contexts and the cultural/professional roles of new teachers of Mexican descent. *Teachers College Record*, 113(11), 2503-2551.
- *Achinstein, B., & Ogawa, R. (2012). New teachers of color and culturally responsive teaching in an era of educational accountability: Caught in a 'double blind.' *Journal of Educational Change*, 13(1), 1-39.
- Agencia de Calidad de la Educación (ACE) (2013). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos: Pruebas SIMCE 2013*. Santiago, Chile. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos_agenciaeducacion.cl/documentos-web/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_Simce_2013.pdf
- *Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research - University of Chicago.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile? *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- *Baker-Doyle, K. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *New Educator*, 8(1), 65-85.
- *Bergeron, B. (2008). Enacting a culturally responsive curriculum in a novice teacher's classroom: Encountering disequilibrium. *Urban Education*, 43(1), 4-28.
- Cabezas, V., Gallegos, F., Santelices, V., Aguirre, J. y Zahri, M. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con énfasis en sus atributos académicos*. Santiago, Chile: FONIDE. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Veronica%20Cabezas-PUC-511082.pdf>
- *Carter, J., & Keiler, L. (2009). Alternatively certified teachers in urban small schools: Where policy reform meets the road. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 41(5), 437-460.
- *Castro, A. (2014). Visionaries, reformers, saviors, and opportunists: Visions and metaphors for teaching in the urban schools. *Education and Urban Society*, 46(1), 135-160.
- *Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Congreso de Chile (2016). *Ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Boletín N°10008-04*. Recuperado de <http://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=tramitacion&ac=getDocto&iddocto=20878&tipodoc=ofic>
- *Crocco, M., & Costigan, A. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability: Urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512-535.
- *Darby, A., Mihans, R., Gonzalez, K., Lyons, M., Goldstein, J., & Anderson, K. (2011). The influence of school socioeconomic status on first-year teachers' emotions. *Research in Education*, 85, 69-80.
- *Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.
- *Donaldson, M. (2012). The promise of older novices: Teach for America teachers' age of entry and subsequent retention in teaching and schools. *Teachers College Record*, 114(10), 1-37.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31.
- *Eckert, S. A. (2013). What do teaching qualifications mean in urban schools? A mixed-methods study of teacher preparation and qualification. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 75-89.
- *Eslinger, J. (2014). Navigating between a rock and a hard place: Lessons from an urban school teacher. *Education and Urban Society*, 46(2), 209-233.

⁹ Los asteriscos indican los 44 trabajos incluidos en la revisión de literatura.

- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: el caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55. doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.4
- *Frankenberg, E., Taylor, A., & Merseth, K. (2010). Walking the walk: Teacher candidates' professed commitment to urban teaching and their subsequent career decisions. *Urban Education*, 45(3), 312-346.
- *Freedman, S., & Appleman, D. (2009). 'In it for the long haul': How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337.
- *Gardiner, W. (2012). Coaches' and new urban teachers' perceptions of induction coaching: Time, trust, and accelerated learning curves. *Teacher Educator*, 47(3), 195-215.
- *Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study* (NCEE 2010-4027). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- *Humphrey, D., Wechsler, M., & Hough, H. (2008). Characteristics of effective alternative teacher certification programs. *Teachers College Record*, 110(1), 1-63.
- *Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- *Irizarry, J., & Donaldson, M. (2012). Teach for America: The Latinization of U.S. schools and the critical shortage of Latina/o teachers. *American Educational Research Journal*, 49(1), 155-194.
- *Johnson, L. (2011). Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention. *New Educator*, 7(2), 131-152.
- Johnson, S., & The Project on the Next Generation of Teachers (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- *Kardos, S., & Johnson, S. (2010). New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, 11(1), 23-44.
- *Lazar, A. (2013). Degrees toward social justice teaching: Examining the dispositions of three urban early-career teachers. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 45(5), 701-727.
- *LoCascio, S., Smeaton, P., & Waters, F. (2014). How induction programs affect the decision of alternate route urban teachers to remain teaching. *Education and Urban Society*, 1-23. doi: 10.1177/0013124513514772
- Marinell, W., & Coca, V. (2013). *Who stays and who leaves? Findings from a three part study of teacher turnover in NYC middle schools*. Nueva York: The Research Alliance for NYC Schools.
- Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile. Recuperado de http://ciiie2010.cl/docs/doc/sesiones/249_LMeckes_Distribucion_profesores.pdf
- *Milanowski, A., Longwell-Grice, H., Saffold, F., Jones, J., Schomisch, K., & Odden, A. (2009). Recruiting new teachers to urban school districts: What incentives will work? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(8), 1-13.
- Ministerio de Educación (Mineduc) (2012). *Estadísticas de la educación*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Mineduc.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2010). *Digest for education statistics, 2010 tables and figures*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- *Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.
- *Picower, B. (2011). Resisting compliance: Learning to teach for social justice in a neoliberal context. *Teachers College Record*, 113(5), 1105-1134.
- *Rinke, C. (2011). Career trajectories of urban teachers: A continuum of perspectives, participation, and plans shaping retention in the educational system. *Urban Education*, 46(4), 639-662.
- Rivero, M. R. (2013). *The Chilean teacher labor market* (Tesis doctoral). Universidad de California, Berkeley, CA. Recuperado de http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Rivero_berkeley_0028E_13643.pdf
- Ruffinelli, A. (2014a). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229-242.

- Ruffinelli, A. (2014b). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.5
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, 31, 19-44.
- Salazar, P. (29 de diciembre de 2015). *CNED aprueba reducir a la mitad número de pruebas SIMCE en 2016*. La Tercera. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/12/680-661897-9-cned-aprueba-reducir-a-la-mitad-numero-de-pruebas-simce-en-2016.shtml>
- *Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and Catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277.
- *Shuls, J., & Maranto, R. (2014). Show them the mission: A comparison of teacher recruitment incentives in high need communities. *Social Science Quarterly*, 95(1), 239-252.
- *Stotko, E., Ingram, R., & Beaty-O'Ferrall, M. E. (2007). Promising strategies for attracting and retaining successful urban teachers. *Urban Education*, 42(1), 30-51.
- *Tamir, E. (2013). What keeps teachers in and what drives them out: How urban public, urban Catholic, and Jewish day schools affect beginning teachers' careers. *Teachers College Record*, 115(6), 1-36.
- Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf
- *Veltri, B. (2008). Teaching or service? The site-based realities of Teach for America teachers in poor, urban schools. *Education and Urban Society*, 40(5), 511-542.
- *Whipp, J. (2013). Developing socially just teachers: The interaction of experiences before, during, and after teacher preparation in beginning urban teachers. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 454-467.
- *Yendol-Hoppey, D., Jacobs, J., & Dana, N. F. (2009). Critical concepts of mentoring in an urban context. *New Educator*, 5(1), 25-44.
- *Youngs, P., Hong, Q., & Holdgreve-Resendez, R. (2010). Teacher induction for diverse, urban contexts. En J. Wang, S. Odell, & R. Clift (Eds.), *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policymakers, and practitioners* (pp. 57-73). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Zamora, G. y Zerón, A. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68, 99-115.
- Zurita, F. (2013). El *habitus* del profesor de Historia y Ciencias Sociales en contextos de pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 367-386. doi: 10.4067/S0718-07052013000200023