



UNIVERSIDAD DE CHILE
INSTITUTO DE LA COMUNICACIÓN E IMAGEN
Escuela de Periodismo

**PASADO, PRESENTE Y FUTURO:
LOS DILEMAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

Memoria para optar al Título de periodista

DANIELA FRANCISCA ESTRADA LIZAMA

Profesor Guía: Gustavo González R.

Santiago, Chile
2005

Indice

	Página
Introducción	6
PRIMER CAPÍTULO	9
Situándose, la educación chilena	11
El factor docente	19
¿Formación inicial?	27
Un repaso histórico	30
Salvavidas	38
Talón de Aquiles	49
Después del FFID	52
SEGUNDO CAPÍTULO	60
Poniéndose de acuerdo...	62
Un nuevo impulso estatal	64
La famosa acreditación	70
Guerra a los programas especiales	84
¿Una prueba a los egresados?	92
La polémica evaluación docente	98
TERCER CAPÍTULO	104
Sólo un ejercicio	106
Responsabilidades	107
Tensiones	116
La escuela y la familia	126
Política nacional docente	130
Mirando al futuro	135

Conclusión	144
Fuentes consultadas	146
Anexos	153
Informe de Profesores	163

DECÁLOGO DE LA MAESTRA

- I. *Ama. Si no puedes amar mucho, no enseñes niños.*
- II. *Simplifica. Saber es simplificar sin restar esencia.*
- III. *Insiste. Repite como la naturaleza repite las especies hasta alcanzar la perfección.*
- IV. *Enseña con intención de hermosura, porque la hermosura es madre.*
- V. *Maestro. Sé fervoroso. Para encender lámparas has de llevar fuego en tu corazón.*
- VI. *Vivifica tu clase. Cada lección ha de ser viva como un ser.*
- VII. *Cultívate. Para dar hay que tener mucho.*
- VIII. *Acuérdate de que tu oficio no es mercancía sino que es servicio divino.*
- IX. *Antes de dictar tu lección cotidiana mira a tu corazón y ve si está puro.*
- X. *Piensa en que Dios te ha puesto a crear el mundo de mañana.*

Gabriela Mistral

Introducción

Gabriela Mistral escribió el “Decálogo de la Maestra” en el año 1921, siendo directora del Liceo de Niñas N°6 de Santiago. Ama, simplifica, cultívate, les decía a las educadoras y educadores de la época, subrayando el compromiso social que embargaba a la labor magisterial. Así entendía nuestra poetisa la docencia. Así imaginaba a un buen profesor.

Si siguen o no vigentes estos versos en el ideario de los maestros de hoy en día, es algo que de alguna u otra manera se revelará a lo largo de este trabajo, cuyo propósito es adentrarse en la formación inicial docente, es decir, aquel periodo donde el futuro pedagogo adquiere los conocimientos básicos para ejercer su función.

El punto de partida será 1990, año en que retorna la democracia a nuestro país, ya que en ese momento se inaugura una nueva etapa en la historia de la educación y del magisterio chileno.

En consonancia con lo que sucedía en el mundo, en 1996 se puso en marcha una reforma de grandes magnitudes, que instaba a los maestros a asumir un nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, un gran desafío para la profesión.

¿Cómo han respondido hasta ahora los maestros? No tan bien como se esperaba, ya que actualmente se los sindicó como uno de los principales responsables de los todavía insatisfactorios resultados académicos de los alumnos chilenos, cuyo número se espera crezca progresivamente debido al establecimiento desde el año 2003 de 12 años de enseñanza obligatoria.

Pero como se reconoce la dificultad de cambiar de un día para otro tradicionales prácticas pedagógicas, la mirada general se ha dirigido hacia la preparación de las futuras maestras y maestros, la cual se realiza en más de 60 universidades e institutos profesionales del país.

Más aún después de que un grupo de investigadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, señalara, en abril de 2004, que la formación inicial docente mostraba importantes deficiencias.

Recordar qué se ha hecho, contar qué se está haciendo y examinar qué falta aún por hacer en esta materia es el propósito del siguiente reportaje de investigación.

Pero antes, algunas consideraciones. Se tratará el tema a nivel de escuelas y facultades de Educación y de enfoques y modelos más que de carreras en particular, porque el objetivo es poder formarse una idea general de lo que sucede con la preparación de los futuros pedagogos, identificando los conflictos que subyacen al interior de las instituciones.

De igual forma, la investigación abarcará las carreras de Educación de Párvulos, Básica, Media y Diferencial, dejando a un lado la Pedagogía Técnico-Profesional, dado que su dinámica escapa un poco al resto, aún cuando haremos algunas referencias.

El primer capítulo repasa los principios que orientan la reforma educacional y el papel asignado en ella a los profesores. También explica de qué se trata la formación inicial docente y cuenta su historia y actuales exigencias, centrándose en el proceso de mejoramiento iniciado en 17 universidades, gracias a un significativo programa gubernamental desarrollado entre 1997 y 2002.

El segundo capítulo da a conocer lo que están haciendo las instituciones formadoras para resolver los aspectos deficitarios de sus programas. Así como los proyectos que está impulsando el gobierno para asegurar la calidad de toda la oferta pedagógica del país, entre los que destaca un concurso Mecesup y la acreditación de los planteles y carreras. Y a modo de complemento, se reseñará el sistema de evaluación del desempeño docente.

El tercer capítulo rescata aquellos aspectos considerados más críticos por los principales actores involucrados, para luego mirar la formación inicial docente a la luz de la dinámica del sistema escolar y del debate que aún no se ha realizado respecto del futuro de la educación chilena.

De igual forma, este trabajo recoge las críticas, anhelos y frustraciones de seis personas: dos maestros en servicio y cuatro estudiantes de Pedagogía, experiencias que introducirán cada apartado.

Seguramente, más de algo se quedará en el tintero. Pero el interés de este reportaje de investigación es sacar a relucir los temas que se están discutiendo actualmente, más que resolverlos. Describirlos, más que desarrollarlos. Exponerlos, más que profundizarlos. Tal vez ese sería el siguiente paso.

PRIMER CAPÍTULO

A sus 21 años, **Andrés Agurto** dice sentirse un poco profesor. Lleva 3 años estudiando licenciatura en Educación con mención en Castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y ya ha tenido contacto con alumnos de enseñanza media, gracias a las tres prácticas profesionales que ha realizado.

¿Cómo calificaría su formación? De regular a buena. Destaca los ramos disciplinarios y critica los pedagógicos, por “lentos y fomes”. Lo inconcebible, dice, es la precarísima infraestructura de su universidad. Pero, bueno, lo importante es que entró a estudiar por vocación. Le gusta la literatura, la gramática y la teoría de la comunicación y disfruta trabajar con niños y jóvenes. Y, por sobre todo, quiere evitar que más estudiantes chilenos sufran lo que él vivió cuando estuvo en el colegio: profesores poco preparados y extremadamente aburridos, incapaces de motivar a un curso.

Pero...¿de qué se trata la reforma educacional chilena? Difícil respuesta. Tiene algunas nociones. Menos oratoria por parte de los profesores y más trabajo en grupo, señala, mientras confiesa que no está en condiciones de explayarse más. Tampoco tiene muchas ideas acerca de lo que es la carrera docente. Sólo sabe que quiere desempeñarse en el aula, que pretende seguir perfeccionándose y que de seguro será evaluado, aunque el procedimiento no lo conoce ni remotamente. No ha oído hablar de las estrategias de formación en servicio que se están realizando actualmente ni de los incentivos que el gobierno está dando para mejorar los desempeños docentes. En definitiva, conoce muy poco el sistema en el cual se desempeñará. Lo que sí tiene claro es lo que quiere hacer como profesor: abrir mentes, mostrar mundos nuevos, formar buenas personas. Y la única forma de hacerlo, asegura, es siendo entretenido y entendiendo los códigos de cada uno de los niños y jóvenes con los que comparte una sala de clases.

María Angélica Lizama tiene 55 años y hace diez meses que se encuentra con licencia médica, tratándose una complicada enfermedad. Este tiempo le ha servido para reflexionar acerca de su profesión -maestra normalista-, y de los cambios que ha sufrido la educación chilena en los más de treinta años que lleva ejerciendo. Lo primero que se le viene a la mente hoy, es que si tuviera la posibilidad de jubilar no dudaría en hacerlo. Siempre se ha considerado una muy buena profesora. Siempre ha sentido el cariño de sus alumnos, el respeto de sus apoderados y el reconocimiento de sus colegas. No obstante, percibe que hoy las exigencias para un docente son otras. Ya no está en las condiciones físicas para trabajar con alumnos muy pequeños. Al igual que sucede con otros educadores de su generación, cada vez es mayor el esfuerzo que debe hacer para actualizar sus conocimientos. Hasta la agresividad de algunos padres, que delegan toda la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela, la tiene hastiada. También es crítica de la gestión que se realiza en la escuelas municipales y particulares subvencionadas, donde le ha tocado trabajar. Ahí ha visto cómo se desperdicia el talento y la experiencia de algunos profesores por beneficiar a otros que no se lo merecen, por simple “amiguismo”, o cómo se desaprovechan los materiales entregados por el ministerio para que no se “deterioren”. ¿Le teme a la evaluación? Sí, y saca la cuenta que no le tocará. Dice que ésta mide cosas para las cuales no fue formada y que seguramente se prestará para los abusos. ¿Qué pasa si el director o el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) le tienen mala al docente y lo evalúan mal en su informe?, se pregunta ¿O si el docente actúa frente a la cámara que grabe su clase? En estas condiciones, dice, lo único que la motiva a seguir es la satisfacción de ver a un niño aprendiendo, razón por la cual entró a estudiar hace 34 años en la Normal N°1 Brígida Walker.

Situándose, La educación chilena

Si tuviéramos que resumir de alguna manera lo que representa la educación para Chile, al comenzar el siglo XXI, no nos quedaría otra opción que decir que todo. Son tantas y tan diversas las esperanzas cifradas en la enseñanza que reciben diariamente los niños, jóvenes y adultos del país, que ya no sólo hablamos de una legítima demanda social sino que de una verdadera prioridad nacional. A estas alturas, todos los sectores políticos, económicos, sociales y culturales del país coinciden en que es el motor capaz de lograr el tan ansiado progreso, aún cuando no se tenga del todo claro de qué tipo de educación, para qué modelo de desarrollo, hablamos.

Sin entrar en ese debate todavía, lo cierto es que el cuadro antes descrito no es exclusivo de nuestro país. Basta revisar los principios que orientan las reformas educativas que se están implementando en todo el mundo para darse cuenta de aquello. Todas tienen como telón de fondo las transformaciones originadas por el mentado proceso de globalización, que traspasa fronteras, idiomas e idiosincrasias e impacta todas las esferas de la vida humana: desde la económica hasta la valórica, pasando por la política y cultural, a través del influjo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se asume, en este contexto, que la educación es la clave para hacer frente a la volatilidad del presente y la incertidumbre del futuro. “Lo que se entiende por educar en la actualidad no es, de lejos, lo que significaba antes. Los énfasis en la educación

han cambiado: la enseñanza por el aprendizaje; los conocimientos por las competencias; la disciplina por los valores personales y sociales. También cambió lo que se espera como producto del proceso formativo realizado en las escuelas. El énfasis estaba puesto en lograr un buen alumno con un futuro profesional promisorio, buen miembro de familia y buen ‘patriota’; hoy, en cambio, se espera un ciudadano comprometido con el desarrollo de su comunidad, de su país y del mundo, por lo tanto, competente, competitivo, capaz de propiciar sus propios aprendizajes, solidario, justo, honesto y creativo”¹.

De esta forma, las exigencias de los nuevos tiempos obligarían a los sistemas educativos a abandonar el modelo tradicional de enseñanza, es decir, la cátedra, la transmisión autoritaria de conocimiento, la mayoría de las veces abstracto, ajeno a la realidad de la escuela y de la diversidad de estudiantes que la componen. En suma, un verdadero cambio cultural.

Según los análisis que se hacen de la situación nacional, Chile estaría tratando de dar ese salto cualitativo. Para el investigador Iván Núñez, nuestra educación atraviesa un periodo de crisis, pero entendido en términos de transición, ya que lo anterior aún no desaparece y lo nuevo todavía no arriba con plenitud. “Estamos transitando críticamente desde una etapa en que el énfasis se ponía en los problemas de acceso y cobertura del sistema educativo, a una etapa que enfatiza los problemas de orientación, paradigma y calidad de la educación”, dice².

¹ SARAVIA, Luis Miguel y FLORES, Isabel. La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en 10 países. Pág. 45. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo. Perú. 2005.

² NÚÑEZ, Iván. Pasado y futuro de la educación chilena. En HEVIA, Renato (editor). La educación en Chile, hoy. Pág. 33. Ediciones Universidad Diego Portales. Chile. Primera edición, 2003.

Precisamente ese ha sido el discurso del gobierno del Presidente Ricardo Lagos. Se habla de llevar la reforma a las salas de clases, es decir, directamente a las prácticas docentes. A la vez que se pide el mejor desempeño simultáneo de todos los actores educativos, léase directores, educadores, padres, estudiantes, instituciones formadoras de profesores, sostenedores y Ministerio de Educación (Mineduc).

Pero el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación chilena tiene larga data y vale la pena echarle una mirada para entender los principios que lo han orientado. Aunque, para muchos, el nuevo edificio se comenzó a construir sobre arena movediza.

Al retornar la democracia, gran parte de la comunidad educativa -sobre todo los docentes- esperaba que se revirtiera el proceso de descentralización y privatización del sistema escolar chileno, iniciado en la década del '80 por la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990), y responsabilizado de ordenar los resultados de aprendizaje según la jerarquía socioeconómica de los alumnos.

No obstante lo anterior, se mantuvo el modelo y se siguió promoviendo el ingreso de aportes privados a la educación. De hecho, en 1993 se aprobó el financiamiento compartido de las escuelas particulares subvencionadas, que en el año 2002 representaban el 37,3% de la matrícula escolar -un 4,9 % más que en el año 1990-, acercándose significativamente a la cobertura municipal, que alcanzó un 52,8%, es decir, un 5,2% menos de lo que ostentaba al comenzar la década³.

Pero también es cierto que se trató de redefinir el rol del Estado en el sector educativo, pasando de un papel netamente subsidiario a uno promotor. Esto significó,

³ Ministerio de Educación. La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Pág. 31. Chile. 2004.

a juicio de los investigadores de la OCDE, que se combinaron dos políticas de reformas ideológicamente en conflicto⁴.

“Consideradas en su conjunto, las últimas dos décadas del siglo XX en la educación de Chile equivalen a un periodo de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de ‘modelos de elección’, y otro de Estado o de ‘modelos de integración’”, explica el coordinador de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, Cristián Cox, en el libro “Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile”, un importante punto de referencia para este tema⁵.

En concreto, las escuelas más vulnerables⁶ y las remuneraciones de los profesores fueron las primeras beneficiadas con la nueva política del Estado. De “reforma educacional” se vino a hablar recién en 1996, dos años después de que se formara la Comisión Nacional de Modernización de la Educación Chilena, conocida como Comisión Brünner, que pretendió involucrar a toda la sociedad en el proceso de transformaciones que se estaba llevando a cabo.

Los participantes en esa instancia de diálogo acordaron, entre otras cosas, que la educación chilena debía ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar su capacidad de aprender a lo largo de la vida, dictando los principios básicos por los cuales se debía regir la enseñanza en el país.

Pronto se ejecutaron los programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación primaria y secundaria, conocidos como MECE-básica y MECE-

⁴ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Revisión de políticas nacionales de educación. Pág. 289. Chile. 2004.

⁵ COX, Cristián (editor). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Pág.19. Editorial Universitaria. Chile. Primera Edición, 2003.

⁶ Se intervinieron las 900 escuelas más pobres del país, programa conocido como P-900.

media, se comenzó a renovar la infraestructura de escuelas y liceos para implementar la Jornada Escolar Completa (JEC)⁷, se implementaron laboratorios de computación a lo largo de todo el país, como parte del programa Enlaces, y se elaboraron nuevos currículos para todos los niveles: preescolar (2000), básico (1996) y medio (1998).

Siguiendo las directrices de la Comisión Brünner, éstos se propusieron desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, de abstraerse, de experimentar, de comunicarse y de pensar en forma sistémica. También pretendían que los estudiantes se habituaran al trabajo en equipo, a la resolución de problemas y que supieran adaptarse al cambio, respondiendo de esta manera a las demandas de la sociedad del conocimiento.

En cuanto al mundo de los valores, el ideólogo de esta reforma, Cristián Cox, es claro: “el principio que se ha aplicado al respecto en el currículo es el de equilibrio entre derechos y responsabilidades, solidaridad y competencia, lealtad y escepticismo, orden y crítica, apertura a la globalización y valoración de la identidad y culturas propias”⁸.

Hasta el momento, las evaluaciones del camino recorrido son dispares. Mientras la coalición gobernante defiende su obra y aspira a seguir “avanzando”, algunos sectores del país -en especial la oposición derechista- critican la eficacia de la reforma educacional, sobre todo en cuanto a resultados de aprendizaje. A pesar de que esta actitud se puede leer con ojos electorales, sin duda representa a una parte de la población que está cansada de esperar señales auspiciosas en materia educativa y que se hace sentir fuertemente a través de los medios de comunicación, aunque en

⁷ Según datos del Ministerio de Educación, al año 2005 un 80% de los establecimientos subvencionados contaban con Jornada Escolar Completa y se espera lograr el 100% el año 2009.

⁸ COX, Cristian. El nuevo currículo del sistema escolar. En HEVIA, Renato. Op. cit. Pág. 124.

general los padres y apoderados tienen una percepción bastante positiva de la educación que reciben sus hijos⁹.

Los indicadores, por su parte, dan cuenta del periodo de “transición” que vivimos. Por un lado, demuestran que hoy el Estado chileno les da a los niñas, niños y jóvenes del país muchas más oportunidades de acceder y mantenerse en el sistema escolar que antes, especialmente en los niveles básico y medio, que hoy alcanzan un 97% y un 87% de cobertura, respectivamente. Y por otro, que existe una estrecha relación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y la calidad de la educación, dado que hace tiempo las siglas Simce, PSU, PISA y Timss¹⁰ son sinónimo de una sola cosa: pobre rendimiento académico de los alumnos chilenos, sobre todo de los que asisten a escuelas y liceos con financiamiento estatal.

Por ahora, se ha optado por minimizar las desigualdades a través de la inyección de recursos a los establecimientos que atienden a niños en situación de pobreza. Y promoviendo de alguna forma la integración.

Es así como en el año 2004 el Congreso aprobó una norma que establece que las escuelas y liceos que reciben aporte estatal están obligados a recibir a un 15% de alumnos considerados vulnerables y en mayo del año 2005, el Presidente Ricardo Lagos anunció el envío al Parlamento del proyecto de ley de Subvención Preferencial,

⁹ En mayo del año 2004, se dieron a conocer los resultados de una encuesta solicitada por el Mineduc a la empresa Feedback, la cual reveló que el 62% de los encuestados considera “bueno” el nivel de educación de los chilenos, mientras un 33% lo estima malo. Un sondeo realizado por la Fundación Futuro a 409 padres y apoderados del país en julio del 2005 es aún más favorable: un 76% declaró estar satisfecho con la enseñanza de su hijo y un 79% considera que ésta es mejor que la que él recibió. Aunque hay otras encuestas más críticas. La Universidad Católica Silva Henríquez, por ejemplo, investigó en junio de 2005 la percepción de los más desposeídos. Un 56,6% de las personas bajo la línea de la pobreza en la Región Metropolitana califica como “mala” o “muy mala” la calidad de la educación, a pesar de que el 49,2% de la gente de las comunas de menor ingreso per cápita estima que ha mejorado su nivel de conocimientos en los últimos diez años.

¹⁰ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce); Prueba de Selección Universitaria (PSU); Third International Mathematics and Science Study (Timss); Programme for International Student Assessment (PISA).

a través de la cual el Estado entregará mayores recursos a los establecimientos que acogen a niños y jóvenes pobres, los que, eso sí, estarían supeditados a los logros de aprendizaje de los estudiantes¹¹.

Nuevos aires también están llegando a los establecimientos subvencionados -municipales y particulares-, gracias a iniciativas como la concursabilidad de los cargos directivos y los Consejos Escolares, que reúnen a estudiantes, apoderados y directivos de establecimientos para discutir acerca de los temas que preocupan a la comunidad escolar¹².

Pero, como decíamos, desde hace más cinco años que la mayoría de los diagnósticos, análisis e investigaciones efectuadas en el país coinciden en que lograr una educación de calidad, distribuida equitativamente, depende en gran medida de lo que ocurra al interior del aula.

En todo este tiempo, los maestros han sido insistentemente llamados a mejorar sus prácticas pedagógicas y las instituciones formadoras han sido exhortadas a elevar su calidad. Y razones para ello no han faltado. En 1998, por ejemplo, se dieron a conocer los resultados de una encuesta realizada a profesores de octavo año básico a propósito del Timss. Un 45% de ellos declaró no sentirse preparado para enseñar matemáticas, más de tres veces el promedio internacional (14%), y un 66% para enseñar ciencias, casi el doble del promedio internacional (39%).

Asimismo, en septiembre del año 2003, el gobierno publicó un estudio realizado por dos investigadores del Mineduc a 50 establecimientos municipales y

¹¹ En agosto de 2005, el Primer Mandatario también anunció el aumento de la subvención para las escuelas especiales, lo que favorecería a unos 3 mil estudiantes.

¹² Según datos del Mineduc, a agosto del año 2005 se habían constituido 5.405 Consejos Escolares, es decir, un 71% del total. En el sector municipal se ha constituido el 85,4% y en los particulares subvencionados la cifra llega 56,2%.

particulares subvencionados, el cual desnudaba el desempeño de los educadores de primer ciclo básico (1° a 4°). La conclusión era lapidaria: los profesores no enseñaban bien ni la lecto escritura ni el cálculo. La gran diversidad de metodologías y la excesiva demora en la presentación de las materias era los puntos flacos. Consultadas por su responsabilidad, las universidades reconocieron sus culpas¹³.

El diario La Segunda, en abril del año 2004, entrevistó a los autores de los textos de matemáticas utilizados por los alumnos de segundo año medio de liceos subvencionados y particulares pagados. Y ambos convinieron en su análisis: los profesores están haciendo más de lo mismo¹⁴.

Pero los que pusieron el dedo en la llaga fueron los ocho examinadores de la OCDE¹⁵, quienes concluyeron que el famoso talón de Aquiles de la reforma educacional chilena lo constituía el débil nexo que existía entre las transformaciones realizadas, la preparación inicial docente que se lleva a cabo en universidades e institutos profesionales y la supervisión de las prácticas docentes en las aulas.

Se ampliaban las responsabilidades, pero los maestros seguían en el centro. “El equipo de revisión encontró que el Mineduc tendía a sobrestimar el grado en el cual sus reformas estaban siendo implementadas en la sala de clases. Existe una subestimación del tiempo, recursos y formación cualitativa de los profesores que se requiere para hacer operativas las aspiraciones curriculares en las salas de clases a lo

¹³ Diario El Mercurio. Chile. Revisado lunes 1 de septiembre de 2003 en www.elmercurio.cl.

¹⁴ Diario La Segunda. Chile. Revisado jueves 8 de abril de 2004 en www.lasegunda.cl.

¹⁵ Para su análisis, los investigadores utilizaron la bibliografía existente, entrevistaron a los actores más relevantes y visitaron establecimientos educacionales y universidades de nuestro país.

largo del país”¹⁶, advertían los investigadores, realidad que ha sido develada por los propios los estudiantes.

Sin ir más lejos, en agosto del año 2005 los secundarios se rebelaron contra la formación que recibían, argumentando que se utilizaban metodologías que se suponían superadas y que no se aprovechaban las horas que había aportado la JEC¹⁷.

El factor docente

La idoneidad de los profesores que se desempeñan en el sistema escolar ha sido siempre, de alguna u otra manera, materia de preocupación al interior de los países. Pero cuando se está en medio de una reforma educacional esto se hace más evidente. Es el caso de una gran cantidad de países desarrollados y en desarrollo que a partir de la década del ‘80 vienen implementando significativos procesos de cambio.

En todos ellos, el debate ha girado en torno a cómo conseguir que la totalidad de los niños aprendan, conforme a lo acordado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, efectuada en Jomtien, Tailandia, en 1990. Ahí se apreció por primera vez un interés mundial por la calidad de los futuros profesores, el cual se fue tornando urgente a medida que se profundizaban las reformas en los países. Ya en el Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, Senegal, en el año 2000, fue considerado un tema central.

¹⁶ OCDE. Op. cit. Pág. 112.

¹⁷ Diario El Mercurio. Chile. Revisado lunes 1 de agosto de 2005 en www.elmercurio.cl

Según la investigadora de la Unesco, especialista en formación docente, Magaly Robalino, los profesores se convirtieron en protagonistas del debate cuando los países se dieron cuenta que “algo” no estaba resultando, que “algo” faltaba para lograr los resultados esperados. Los avances en cobertura e infraestructura, la renovación de los currículos y las mejoras salariales de los educadores no eran suficientes. Se comenzó a analizar cuáles eran los aspectos que más influían en el aprendizaje de los estudiantes y la atención se centró en las prácticas docentes al interior del aula y, más específicamente, en la formación que estaban recibiendo los futuros maestros.

Así queda de manifiesto en el Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe (Prelac), aprobado por todos los países de la región en la Habana, Cuba, en el año 2002¹⁸.

“El proyecto, que tiene cinco focos estratégicos, es algo así como una carta de navegación para los países”, explica Robalino. En él se establece como segunda prioridad, después de la búsqueda del sentido de la educación, el fortalecimiento del protagonismo de los maestros para garantizar los cambios educativos.

“Tradicionalmente el tema docente se asocia con elevaciones salariales o capacitación y, ahora último, con evaluación del desempeño. Sin embargo, cuando se plantea el fortalecimiento de la profesión se está hablando de otra cosa. Se piensa en un actor que no solamente es ejecutor de políticas, de programas o de orientaciones predeterminadas. Se está hablando de la necesidad de recuperar un espacio para los

¹⁸ El Prelac lo firmaron 34 países, incluido Chile, el año 2002 y finaliza el año 2017. Reemplazó al Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Promedlac, que se desarrolló entre 1980 y 2000. Ver www.unesco.cl.

docentes en la toma de decisiones, en el planeamiento y en el diseño de los cambios y por lo tanto con responsabilidad sobre estos cambios”, plantea Magaly Robalino.

Esta necesidad, señala el propio documento del Prelac, surge del agotamiento que se observa del rol cumplido por los maestros en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión de información; a la memorización de contenidos; a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares; a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa; y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo¹⁹.

La investigación mundial no ha obviado el tema. Cada día son más las publicaciones que intentan dar respuesta a los clásicos conflictos que tienen los pedagogos al interior de los países y específicamente a los dilemas de su formación, tanto inicial como en servicio. Varios “estados del arte” se han hecho hasta ahora en todo el mundo, mostrando una realidad más triste que auspiciosa, con una débil preparación académica, precarias condiciones de trabajo y escaso reconocimiento social de la profesión.

La situación que describió la socióloga, antropóloga y educadora alemana, Madhu Singh¹, en una publicación dedicada al tema resulta ilustrativo. Más aún porque se trata de la realidad de un país desarrollado. La profesional da cuenta de las críticas que recaen actualmente sobre los maestros germanos por los insuficientes logros de aprendizaje de sus alumnos, en comparación con los demás países industrializados.

¹⁹ Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (Prelac). Pág.17. 2002.

En este caso los sueldos no son el problema. Advierte que los profesores alemanes son líderes en ingresos, pero sus estudiantes ocupan los últimos puestos mundiales en cuanto a rendimiento escolar.

“Tan sólo en el penúltimo año, más de 8.600 maestros en todo el país pidieron el retiro anticipado por supuesta incapacidad laboral; algunos de ellos apenas superaban los 40 años. Más de la mitad de los que pasaron al retiro mencionaban síntomas psíquicos o psicosomáticos. Su número escasea; hacia el año 2015 faltarán en Alemania 74.000 maestros y, de ellos, la mayoría para los grados quinto a décimo”²⁰, explica Singhl.

¿Las causas? Falta de vocación, escasa interrelación entre teoría y práctica en los currículos universitarios, y poca sintonía entre los educadores jóvenes y los de mayor experiencia.

Generalmente, dice la investigadora, se les entrega a los estudiantes sólidos conocimientos científicos que, sin embargo, no son aplicables en la práctica diaria, frustrando sus aspiraciones. Y son cada vez más los docentes agotados que se someten a tratamientos de recuperación para olvidar su agobiante rutina y, en muchos casos, la recomendación es solicitar una jubilación anticipada.

En América Latina, por su parte, hay problemas comunes y problemas específicos, comenta Robalino. El desempeño de los docentes y su relación con los logros de aprendizaje de los estudiantes es en estos momentos una preocupación central. “Otro tema son sus condiciones de trabajo, lo que contempla salarios, carrera,

²⁰ FLORES, Isabel (Editor). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Pág. 23. Encuentro internacional. El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Perú. 2004.

distribución de tiempo, carga horaria, incentivos y también lo que tiene que ver con la valoración de la profesión: su calidad de vida, nivel cultural y oportunidades de desarrollo”.

En la mayoría de los países, añade la investigadora de la Unesco, los docentes ascienden por el paso del tiempo y adquieren más reconocimiento convirtiéndose en directores, supervisores o empleados del ministerio. O sea, saliendo de la sala de clases.

Los expertos concluyen, asimismo, que el tema docente es uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades por sus implicancias políticas, ideológicas y financieras²¹. Las soluciones, por tanto, deben ser, sí o sí, multidimensionales.

Nuestro país no ha estado ajeno a este tipo de discusiones. La estrategia adoptada por los gobiernos de la Concertación desde el retorno a la democracia ha sido proactiva en relación al magisterio, ya que ha tratado de reanimar académica y moralmente una profesión devastada durante la dictadura. Así lo ratifica Robalino, quien señala que “hay una precarización del trabajo docente en la mayoría de los países de la región, exceptuando México y Chile, donde el nivel de los maestros ha mejorado”.

Pero hacia 1990 la realidad era otra. El descenso del gasto público en educación durante el gobierno militar significó una reducción importante de sus salarios y, la pérdida del estatus de empleados del Estado, a partir de 1980, los dejó al

²¹ VAILLANT, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Pág. 6. PREAL N° 31. 2004. Ver www.preal.cl

arbitrio del Código del Trabajo y de sus nuevos empleadores: municipios y particulares.

Esto, según el investigador chileno y asesor del Mineduc Cristián Bellei, no sólo tuvo efectos en sus condiciones laborales, sino que también “significó socavar las bases en que se sostenía buena parte de su definición de identidad profesional, apartándola de la matriz cultural que implicaba ser ‘profesor de Estado’”²². Esto sin contar las purgas políticas que se registraron en las facultades de Educación de la época y las persecuciones que sufrieron en carne propia numerosos maestros.

Como una forma de proteger al magisterio, en 1991 se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, más conocido como Estatuto Docente, el cual reguló y mejoró sus condiciones de empleo²³.

Se reglamentaron las horas de trabajo, la extensión de las vacaciones, las causales de despido y las características de los cursos de capacitación. Entre 1990 y el año 2000, los salarios fueron incrementados entre un 145% y un 170% real, fundamentalmente con base en bonos de experiencia, perfeccionamiento, desempeño en condiciones difíciles y responsabilidad directiva y técnico-pedagógica. Además, se estableció como derecho una Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), expresada en un valor por hora trabajada.

No obstante, las condiciones de trabajo de muchos profesores continúan siendo muy exigentes. De esto sabe Rosa González, maestra normalista, con

²² BELLEI, Cristian. El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los ‘90 hacia los docentes. Pág.237. En MARTINIC, Sergio y PARDO, Marcela. Economía Política de las Reformas educativas en América Latina. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE. Chile. 2001.

²³ Ley N° 19.047. El Estatuto Docente ha sido modificado ocho veces entre 1997 y 2005. En marzo de 2005, el Colegio de Profesores publicó en su sitio de Internet (www.colegiodeprofesores.cl) una versión actualizada.

postgrados en Educación Diferencial, de 54 años, quien trabaja en dos establecimientos para reunir un sueldo mensual que bordea los 600 mil pesos. Para ello debe salir a las seis y media de la mañana y llegar a las nueve de la noche a su casa. Esta es la realidad de muchos docentes, a pesar de que las cifras oficiales consignan que sólo un 13% de los educadores trabajan en más de un colegio, como consecuencia de la expansión de la JEC.

En cuanto a la preparación académica de los educadores, los gobiernos de la Concertación optaron por una estrategia gradual. Durante la primera mitad de la década del '90, fueron incluidos en todos los programas de mejoramiento del sistema escolar, como fueron el P-900 y el proyecto Enlaces.

Según constata la experta en formación inicial docente en Chile, Beatrice Avalos, la mayoría de los cursos de capacitación que se dictaron durante ese periodo se realizaron in situ, o sea, al interior de las escuelas y liceos, inaugurando un nuevo paradigma en cuanto a perfeccionamiento en servicio, en consonancia con la tendencia mundial²⁴.

Éstos introdujeron múltiples elementos que enriquecieron las condiciones de ejercicio de la profesión docente. Desde mejores recursos didácticos, como textos y computadores, hasta reales instancias de participación en los programas implementados. Destacan, en este sentido, los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) que obligan a los educadores a juntarse, discutir y diseñar planes para apoyar la labor de enseñanza al interior de los establecimientos educacionales.

²⁴ AVALOS, Beatrice. La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Pág. 35. Unesco/Orealc. Chile. 2002.

Además hay que considerar, dice el director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Cpeip²⁵, Carlos Eugenio Beca, que los docentes siempre han valorado y participado en las distintas instancias de adquisición y actualización de conocimientos que los gobiernos han puesto a su disposición, aún cuando éstos no estuvieran asociadas directamente a incentivos económicos.

Pero a medida que se profundizaron los cambios en el sistema educacional chileno -especialmente a partir de la reforma curricular-, las exigencias para los educadores aumentaron. Se hablaba, sin más, de un nuevo maestro, que tuviera nuevas competencias y habilidades. Así lo entendió el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el cual guiado por las recomendaciones de la Comisión Brüner, se propuso fortalecer la profesión docente a través de tres frentes: mejorando la formación inicial docente y en servicio y premiando a aquellos que hicieran bien su trabajo, como una forma de reconocer la importancia de la labor pedagógica a nivel social²⁶. Corría el año 1996.

²⁵ Organismo dependiente del Ministerio de Educación.

²⁶ En el año 1995 se creó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED). En la medición se integran distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y se comparan establecimientos que atienden a poblaciones de características socioeconómicas equivalentes. Un 90% de los montos asignados por el gobierno a modo de recompensa debe destinarse directamente a los profesores de la escuela o liceo de acuerdo a su carga horaria, en tanto la distribución del 10% restante queda a criterio de la institución.

¿Formación inicial?

Tradicionalmente se ha concebido la “formación inicial docente” como el periodo de preparación de los futuros maestros, fase que comprende varios años de estudio, y que es anterior al ejercicio profesional. Esta se lleva a cabo en las escuelas normales, institutos pedagógicos o universidades de cada país y es, básicamente, la etapa donde los alumnos adquieren las destrezas básicas para desempeñarse como profesores o profesoras de establecimientos primarios y secundarios (enseñanza preescolar, básica y media).

A esta etapa se sucede la “formación en servicio”, a la que se someten los maestros que ya están insertos en el sistema educativo, y que se suele denominar “capacitación” o “perfeccionamiento”. Este tipo de cursos se realiza dentro de la escuela, en instituciones de educación superior o en dependencias del Ministerio de Educación respectivo.

No obstante, las actuales investigaciones se han alejado totalmente de esta dicotomía, que concibe dos momentos diferentes en la trayectoria de un educador, para acercarse a la noción de “formación continua” y “desarrollo profesional permanente”, que apela a la capacidad de renovación de los maestros a lo largo de toda su vida profesional, la cual puede superar fácilmente los 40 años.

Pero esta nueva concepción, lejos de aliviarle la tarea a la formación inicial, le confiere nuevos desafíos. ¿Uno de los más importantes? Desarrollar en los futuros pedagogos la base cognitiva e instrumental para que sigan aprendiendo, considerando

que el conocimiento se renueva diariamente y se traduce indefectiblemente en los currículos escolares.

Pero si nos ponemos a pensar en todas las exigencias que se le hacen diariamente a los docentes, el asunto se pone cuesta arriba. Maestro, formador, guía, facilitador de aprendizajes son algunos de los apelativos que reciben en las facultades de Educación. Profesor, psicólogo, sociólogo, asistente social son algunas de las profesiones que ejercen todos los días en los establecimientos educacionales.

Podríamos llenar páginas y páginas enumerando las competencias que se esperan de un educador hoy en día. Ya no basta que domine los contenidos que deberá enseñar ni que maneje un gran abanico de técnicas pedagógicas. También se espera que oriente a sus alumnos en materia valórica, mantenga la disciplina en la sala de clases, sepa utilizar las Tecnologías de la Comunicación e Información (TICs), establezca relaciones significativas con las familias de sus alumnos, forme equipos de trabajo junto a sus colegas, reflexione sobre su experiencia, y que resuelva un sinnúmero de problemas relacionados con el entorno socioeconómico de sus estudiantes.

“En la sociedad actual, el Estado y la familia ya no son los sostenes educativos de antaño. Sus responsabilidades han sido traspasadas a la escuela y al profesor. Es decir, los problemas que la sociedad no ha resuelto son derivados a los establecimientos educacionales. El asunto es que los docentes no estamos preparados necesariamente para atender a niños con serias dificultades de carácter social”, advierte el presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez.

Precisamente esta gran diversidad de aspectos que los maestros están llamados a atender en sus lugares de trabajo torna dificultosa la confección de los

programas de formación. Esto sin contar la valoración que tiene cada institución acerca de lo que significa ser profesor y los conocimientos y actitudes con los que llegan los estudiantes.

“A excepción de Cuba y de algunos países europeos que tienen homogeneizada la formación docente, en todos los países hay tantos modelos como instituciones”, sostiene Magaly Robalino. Advierte, eso así, que a pesar de que existe una gran diversidad de enfoques y propuestas pedagógicas, es posible reconocer ciertas líneas básicas, que responden a las recomendaciones internacionales en la materia.

Se ha elevado la preparación de los maestros al ámbito universitario, se ha aumentado la duración de los estudios, se ha posicionado la práctica como un componente esencial de la formación y se han establecido requisitos de certificación y habilitación, advierte otra reconocida investigadora uruguaya²⁷.

La tradición indica que el profesor primario debe saber de todo un poco -por lo que se le conoce como “generalista”-, y que el secundario debe ser experto en alguna área del conocimiento, transformándose en un “especialista”. A los primeros se les suele entregar una formación integrada de conocimientos disciplinares y pedagógicos, articulada a través de prácticas tempranas. Y para los segundos hay dos alternativas: el estudio de una licenciatura -como Historia, Castellano, Biología o Filosofía- y la posterior entrega de herramientas metodológicas; o la combinación de ambas a lo largo de cuatro o cinco años de preparación, con la posibilidad de tener contacto desde un comienzo con el mundo escolar.

²⁷ VAILLANT, Denise. Op. cit. Pág. 18.

En cualquiera de estos casos, se distinguen por lo menos cuatro grandes áreas de formación: general, profesional, disciplinar y práctica. La primera incluye el conocimiento de las bases sociales de la educación y del sistema educativo donde se desempeñará el maestro o maestra. La segunda se centra en el conocimiento de quienes se va a educar, del proceso de enseñanza y de los aspectos elementales o instrumentales para la docencia. La tercera tiene que ver con la preparación en un área específica del saber. Finalmente, la formación práctica comprende las actividades realizadas por los estudiantes en los establecimientos educacionales: desde los primeros contactos hasta la inmersión continua en la enseñanza²⁸.

Un repaso histórico

Para entender los procesos que se están desarrollando actualmente en las instituciones que imparten carreras de Pedagogía y para tener claro bajo qué paradigmas fueron instruidos los maestros que están ejerciendo actualmente, resulta imprescindible adentrarse en la historia de la formación docente en Chile, la que según el investigador Iván Núñez podría dividirse en tres etapas: prehistoria, primera profesionalización y segunda profesionalización²⁹. Éstas, como veremos, están determinadas absolutamente por las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que han tenido lugar en nuestro país desde la independencia.

²⁸ Ver AVALOS, Beatrice. Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Primera edición, 2002.

²⁹ NÚÑEZ, Iván. La formación de docentes. Notas históricas. En AVALOS, Beatrice. Op. cit. Pág. 14.

La denominada “prehistoria” no fue otra cosa que improvisados y poco eruditos pedagogos trabajando dentro de un sistema educacional todavía no institucionalizado. Recordemos que hacia 1840 los estudiantes primarios no superaban los 10.000, repartidos entre escuelas fiscales, privadas, conventuales y parroquiales, lo que representaba el 1% de la población nacional³⁰.

A pesar de que posteriormente hubo algunas iniciativas tendientes a acercar a la universidad a los maestros que trabajaban en las escuelas y liceos de la época, no se vino a hablar de formación docente sino hasta 1842, cuando se fundó la primera Escuela Normal de Preceptores, impulsada por Domingo Faustino Sarmiento³¹. Si consideramos que estas instituciones subsistieron hasta 1974, año en que fueron cerradas por el gobierno militar, hablar de formación de maestros primarios significa remitirse indefectiblemente a su evolución durante el siglo XIX y gran parte del XX.

Pero la primera profesionalización también tiene que ver con la creación del Instituto Pedagógico en 1889, que se alzó como modelo de formación de profesores secundarios tanto en Chile como en Latinoamérica hasta mediados del siglo XX, y del que quedan vestigios hasta nuestros días.

Ambas instituciones dan cuenta de la temprana importancia asignada a la profesión docente por parte del Estado chileno, ya que gobiernos de las más diversas corrientes se preocuparon de que la preparación de los maestros que atendían el sistema escolar se realizara en instituciones de gran calidad.

³⁰ COX, Cristian y GYSLYNG, Jacqueline. La formación de los docentes en Chile: 1842 –1987. Pág 34. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE. Chile. 1990.

³¹ La primera Escuela Normal de Preceptores, que sólo aceptó hombres, fue creada durante el gobierno de Manuel Bulnes, siendo ministro de Instrucción Pública Manuel Montt. En sus primeros años fue dirigida por Domingo Faustino Sarmiento. La segunda normal se fundó en 1854, esta vez dirigida a las mujeres. En este caso, el Estado le entregó su administración a la Congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús.

La segunda profesionalización, a su vez, se habría inaugurado al retornar la democracia, gracias a la multifocal estrategia asumida por los gobiernos de la Concertación.

Pero vamos por parte. Entre 1842 y 1880 se constituyó formalmente el sistema educacional chileno, promovido principalmente por el Estado, el cual se abocó a ampliar la cobertura a lo largo del país. En este escenario, contar con personal calificado para atender los requerimientos de los establecimientos que se creaban aceleradamente se tornó indispensable. Es así como las Escuelas Normales de Preceptores se hicieron cargo de la formación de maestros primarios.

En sus inicios, estas instituciones convocaron a personas mayores de 18 años, de extracción popular, que supieran leer y escribir y que tuviesen buena conducta. Lo óptimo era que viniera de una “familia honrada y juiciosa”. La formación duraba tres años en régimen de internado -con alimentación y vestuario gratuito-, y una vez egresados debían trabajar durante siete años en un lugar designado por el gobierno, para que no se “tentaran” con otras profesiones. Además, hasta su clausura, la mayoría de las normales eran diferenciadas por sexo.

Cristián Cox y Jacqueline Gysling advierten que la apreciación social de los maestros primarios durante gran parte del siglo XIX fue muy baja, debido a que la enseñanza que entregaban estaba dirigida al “pueblo”, el cual debía ser alfabetizado y moralizado. Ambos autores destacan que el sistema chileno estaba bifurcado en dos circuitos: por un lado, una subvalorada educación primaria y normal, vinculada al Ministerio de Instrucción Pública y apoyada por una minoría liberal que la veía como un motor de desarrollo nacional; y por otro, una elitista educación secundaria y universitaria, promovida por intelectuales y políticos dominantes de la época.

Aunque la creación de estas instituciones permitió dar un paso adelante en la preparación de los profesores en Chile, según Núñez en un primer momento sólo “eran una especie de escuela primaria superior o, en el mejor de los casos, un liceo que proveía recortados conocimientos disciplinarios para la transmisión escolar”³². En el fondo, “profesionalización” era sinónimo de la entrega de un “título”, que certificaba una preparación especializada para ejercer la docencia, pero que no se equiparaba con la enseñanza secundaria.

Paralelamente, se desarrolló intensamente la “formación en servicio”, que contemplaba el trabajo de “visitadores” -generalmente egresados de las normales-, quienes recorrían el país aportando con sus conocimientos al perfeccionamiento de los improvisados docentes y a la administración del sistema escolar.

Pero la evolución de las normales entre 1842 y 1973 fue enorme. Los currículos de formación se fueron extendiendo y modificando de acuerdo a numerosos factores. Entre ellos, los requerimientos del sistema escolar, las corrientes pedagógicas en boga³³ y la formación de las primeras organizaciones magisteriales, que exigieron a principios del siglo XX mejoras en sus condiciones laborales.

Lentamente fue cambiando la valoración social que se tenía de la profesión. Como decíamos, se partió de la idea que los maestros debían saber lo básico para enseñar y se terminó formando docentes preparados en las más diversas áreas, cursando exigentes planes y programas, que incluían tanto conocimientos disciplinares y pedagógicos como cursos de orientación, evaluación e investigación.

³² NÚÑEZ, Iván. La formación de docentes. Notas históricas. En AVALOS. Op. cit. Pág.18

³³ Un hito importante fue la pedagogía alemana “herbatiana” introducida en 1883. Esta influyó tanto la enseñanza normalista como la formación de profesores secundarios.

La presión ejercida por los docentes organizados en grupos sindicales también fue clave para la progresiva elevación de la formación docente al nivel superior.

Primero fue un programa que ofreció la Universidad de Concepción hacia 1910 para hombres y mujeres licenciados de la educación secundaria, a los que se les entregarían dos años de formación docente.

Luego, la creación de las Escuelas de Pedagogía durante el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, donde se formarían juntos los profesores primarios y secundarios, las que, no obstante, fueron disueltas casi de inmediato.

Más tarde, en la década del '30, el edificio normalista se volvió a remecer con la inauguración de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, que por primera vez combinaba la docencia y la investigación.

De esta forma, antes de la reforma de 1967 del Presidente Eduardo Frei Montalva, que convirtió las normales fiscales a la condición de postsecundarias, las universidades ya estaban dictando carreras de Pedagogía Básica en régimen de externado, con alumnos egresados de los liceos.

Durante ese gobierno se lanzó el último flotador a la enseñanza normal, al desarrollar un completo plan de modernización que incluía, entre otras cosas, perfeccionamiento de los formadores de formadores, investigación y desarrollo de material didáctico para la educación primaria, y construcción y equipamiento de nuevas escuelas. También se consolidó la entrega de una mención o especialidad, algo que, como se verá más adelante, se está tratando de reflotar.

La dictadura dio el golpe de gracia al normalismo, dice Iván Núñez, ya que simplemente lo suprimió invocando la necesidad de elevar la formación de docentes al más alto nivel, aunque la verdadera razón sería de orden político, ya que se creía

que éstas estaban controladas ideológicamente por Partido Comunista³⁴. De esta forma, se traspasó las escuelas a algunas de las universidades intervenidas.

No obstante, Núñez cree que, antes de ser suprimido por la dictadura, el modelo normalista estaba debilitado por varias razones. Principalmente lo minó la ampliación de la “oferta”, y su consiguiente diversificación curricular, que iba en contra de los preceptos de la “normalización”, que siempre se tendió a confundir con “homogeneidad”. También habría sido determinante la menor disposición con que ingresaban los alumnos que habían finalizado su educación secundaria, a diferencia de lo que en un comienzo se podía “lograr” en los internados con alumnos que recién habían terminado la primaria.

Mención aparte merece la creación del Instituto Pedagógico en 1889. Esta fue la primera institución dedicada a la formación de profesores secundarios en el país, la cual pronto se consolidó como un modelo inédito en la región latinoamericana, monopolizando el escenario nacional hasta la mitad del siglo, ya que las restantes universidades aplicaron, obligadas por ley, los mismos programas hasta 1953.

Claro que entre 1889 y 1980 se dictaron 11 planes de estudio, los que zigzaguearon entre dos extremos. En un comienzo se combinaba la formación disciplinar con la pedagógica y se le daba la oportunidad a los futuros maestros de “ensayar” gradualmente lo aprendido a través de diversas modalidades de práctica. En ese espíritu se crearon el liceo de Aplicación en 1892 y el liceo experimental Manuel de Salas, los que hoy son mirados con nostalgia por muchas instituciones que preparan docentes.

³⁴ Iván Núñez dice que lo paradójico es que históricamente las normales estuvieron politizadas, pero como “bastiones” del Partido Radical.

Pero la predominancia de la investigación dentro del Instituto determinó que la mayoría de los programas implementados privilegiaran el estudio de la especialidad, más que la adquisición de herramientas pedagógicas. Esto incluso llevó a que se dispusiera -por un corto tiempo- la preparación de los estudiantes primero en la disciplina elegida y después en lo metodológico, con ambas esferas totalmente escindidas.

El hecho de que los estudiantes fueran formados por los más destacados investigadores en ciencias y humanidades del país, también impactó en la percepción que tenían los profesores secundarios de sí mismos. Recordemos que entre sus egresados se cuentan, por ejemplo, el ex Presidente de la República Pedro Aguirre Cerda, y el Premio Nobel de Literatura, el poeta Pablo Neruda.

Claramente los docentes formados en el Pedagógico sentían que su actividad era de índole profesional, más que técnica, lo que los separaba totalmente de los normalistas. El ambiente universitario, el régimen de externado, el ingreso temprano de mujeres y la oportunidad de compartir con alumnos de universidades extranjeras, que se encontraban de intercambio, diferenciaba aún más a ambas formaciones. Además, los profesores secundarios trabajaban en los prestigiosos liceos de la época educando a la elite.

Hacia 1973 el Instituto Pedagógico dictaba Educación de Párvulos, Diferencial, Básica y Media, compitiendo con otras universidades como la Católica de Chile y la de Concepción. Además, a esas alturas la Casa de Bello contaba con 24 sedes regionales y en prácticamente todas había carreras de Educación.

Pero el golpe militar de ese año significó la intervención administrativa e ideológica de las ocho universidades existentes en el país y el traspaso de las

normales a las universidades, instalando toda la formación docente en el mismo lugar. No obstante, en 1980 el Instituto Pedagógico es separado de la Universidad de Chile y convertido en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, rebajando de alguna manera el estatus de las carreras de Pedagogía³⁵.

La exoneración de autoridades y académicos de izquierda y la política de gradual autofinanciamiento de las universidades tradicionales minaron gran parte de la herencia dejada por las normales y el Pedagógico.

Además, gracias a la dictación de varios Decretos con Fuerza de Ley DFL., entre 1980 y 1981, se crearon numerosas universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, tomando los segundos gran parte de la preparación de los futuros pedagogos.

El presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, advierte que sobre la base de la autonomía universitaria las nuevas entidades de educación superior empezaron a preparar docentes sin ningún tipo de control estatal, basados en mallas curriculares absolutamente dispares. De esta forma, se perdía el espíritu que animó por tanto tiempo a los antiguos educadores.

“Los maestros y maestras normalistas y los llamados ‘profesores de Estado’, que egresaban del Pedagógico, tenían un fuerte compromiso con la obra de la educación pública y un sentido de cuerpo que más tarde se difuminó”³⁶, sostiene Núñez.

De la segunda profesionalización, por su parte, estaríamos siendo testigos actualmente. Esta etapa se desarrolla a partir del retorno a la democracia en 1990

³⁵ En 1986 se convirtió en la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

³⁶ NÚÑEZ, Iván. El profesorado, su gremio y la reforma de los ‘90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. En COX, Cristián (Editor). Op. cit. Pág. 457.

pero, paradójicamente, se inaugura con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada por Pinochet un día antes de abandonar el poder, la cual reingresa las carreras de Educación a las universidades. Sin embargo, este nuevo periodo en la historia de la formación inicial docente en Chile se sustenta en las numerosas acciones realizadas por los tres gobiernos de la Concertación, con la activa participación del Colegio de la Orden, los cuales han tratado de revivir la profesión a través de distintos medios.

Los salvavidas

Cuando el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció en su discurso del 21 de mayo de 1996 el fortalecimiento de la profesión docente, nuevos aires empezaron a recorrer al magisterio, dado que se le dio un significativo impulso a la formación inicial y en servicio de los maestros chilenos.

Para mejorar la preparación académica de los aspirantes a profesores se creó el proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que entregó a 17 universidades tradicionales y privadas, cerca de 20 millones de dólares durante cinco años. No había mayor duda en ese momento: las facultades de Educación necesitaban renovarse urgentemente y el Estado debía apoyarlos económicamente.

El programa FFID fue básicamente un fondo nacional que costó proyectos de revisión, evaluación y mejoramiento de la instrucción que entregaban las escuelas de Pedagogía del país. Al concurso se presentaron 32 instituciones formadoras, siendo seleccionadas 17, las que en 1997 cubrían el 78% de la matrícula pedagógica, es decir, 25.858 estudiantes.

Uno de los principales problemas en ese momento era el desinterés de los estudiantes mejor calificados por ingresar a este tipo de carreras. Mientras en 1981 los alumnos matriculados para estudiar Párvulos, Educación Básica, Media y Diferencial en instituciones universitarias fueron 9.860, en 1990 no superaron los 5.463. Entre 1985 y 1997 se vivió el periodo más crítico.

Las materias más postergadas eran Ciencias Naturales, Castellano, Matemáticas y Química. Además, quienes accedían a las carreras de Pedagogía tenían promedios de notas de enseñanza media y puntajes de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) más bajos que los que postulaban a otras carreras universitarias consideradas de mayor “prestigio”. Sin contar que los índices de deserción eran cercanos al 50% en algunos planteles.

Pero aparte del ingreso de pocos y mal preparados estudiantes a las carreras de Pedagogía, las instituciones que postulaban al proyecto FFID en ese momento identificaban otras siete grandes dificultades, las que según constata la coordinadora del proyecto, Beatrice Avalos, justificaban sobremanera una reforma de esta envergadura.

En primer lugar, destacaba la gran

INSTITUCIONES PARTICIPANTES

- 1.-Universidad de Tarapacá
- 2.-Universidad de Atacama
- 3.-Universidad de La Serena
- 4.-Universidad Católica de Valparaíso
- 5.-Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
- 6.-Universidad de Concepción
- 7.-Universidad de Bío- Bío
- 8.-Universidad Católica de Temuco
- 9.-Universidad de La Frontera
- 10.-Universidad de Los Lagos
- 11.-Universidad de Magallanes
- 12.-Universidad Andrés Bello (ex Educare)
- 13.-Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez (ex Universidad Católica Blas Cañas)
- 14.-Universidad Central
- 15.-Universidad de Chile
- 16.-Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- 17.- Pontificia Universidad Católica de Chile

confusión curricular que existía en los planteles que dictaban estas carreras: sobrecarga y escasa actualización de materias, insuficiente articulación entre los contenidos disciplinares y pedagógicos e ineficientes prácticas profesionales.

En segundo lugar, reinaban estrategias de enseñanza retrógradas, basadas principalmente en clases expositivas. En tercer lugar, resultaba preocupante la casi inexistente vinculación entre las experiencias de formación con el contexto educativo y las demandas de la reforma educacional.

En cuarto lugar, se cuestionaba la calidad de los docentes formadores, cuya edad promedio bordeaba los 55 años. Según datos del Mineduc, de las 17 universidades que recibieron fondos estatales por el programa FFID, un 13% de los docentes tenía doctorado, 27% tenía grado de magíster y el 60% sólo tenía licenciatura o su equivalente.

En quinto lugar, se lamentaban las precarias condiciones de infraestructura, sobre todo las referentes al equipamiento computacional, uno de los pilares de la reforma chilena bajo el proyecto Enlaces.

En sexto lugar, aparecía un aspecto tal vez más desconocido por la opinión pública, pero no por eso menos importante: las graves descoordinaciones internas. Varias universidades entregaban la responsabilidad de la formación de profesores, sobre todo de media, a dos, tres o más facultades, según la especialidad que estudiaran, parcelando totalmente la preparación de los estudiantes.

Y, por último, estaba la casi inexistente cultura de evaluación de los procesos formativos.

Gracias al proyecto, concluye Avalos, se registraron avances en todas las áreas; en algunas más que en otras. Así también lo hacen saber las instituciones que

formaron parte de esta iniciativa, para la cual sólo tienen palabras de elogio y un inocultable sentimiento de nostalgia.

¿Los logros? En todas las universidades aumentó la matrícula de Pedagogía Básica y Media, sobre todo en aquellas áreas más postergadas como Matemáticas, Física, Química y Biología.

También se elevaron los puntajes de ingreso. Según datos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (Demre), de la Universidad de Chile, el puntaje promedio de admisión a carreras de Educación en el año 2003 fue de 624,29³⁷. Esto se debió en gran parte al programa de becas para estudiantes destacados -que cursaran Pedagogía Media-, que se implementó paralelamente al programa FFID. En el año 2002, por primera vez, fue la carrera con mayor número de postulaciones universitarias en Chile, desplazando a las ingenierías.

A los formadores de formadores se les dio la posibilidad de actualizar sus conocimientos, a través de la realización de postgrados, sobre todo doctorados, y de pasantías en centros educativos chilenos o extranjeros, que estuvieran desarrollando actividades innovadoras.

El decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA), René Flores, lo ratifica: “Hace 10 años teníamos tres doctores, hoy tenemos 17. Y de los 50 profesores que tienen jornada completa, casi todos poseen magísteres”. Otras instituciones optaron por contratar académicos que trabajaran en colegios, como una forma de acercarse a la realidad escolar, como fue el caso de la Universidad Andrés Bello, ex Educare.

³⁷ A modo de referencia, tanto para la PAA como para la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU) el puntaje mínimo exigido para postular a las universidades del Consejo de Rectores es 450 puntos. Los puntajes máximos generalmente superan los 800.

En cuanto a los currículos, diez planteles elaboraron uno nuevo, cuatro reformularon los que ya tenían y tres modificaron algunos aspectos relativos a la formación profesional. En todos ellos se trató de articular, racionalizar y actualizar los cursos. Algunas instituciones reorganizaron sus planes y programas de acuerdo a la estructura tradicional de formación docente, entre las que se cuentan las universidades de Tarapacá, de La Serena, Católica de Valparaíso, de Concepción y Cardenal Raúl Silva Henríquez. Otro grupo se la jugó por modelos innovadores, como las universidades de Atacama, de Los Lagos, del Bío-Bío, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Central y Andrés Bello³⁸.

Dentro de estos últimos, Beatrice Avalos destaca especialmente el trabajo que realizó la Universidad de Atacama. “A pesar de ser una institución pequeña, que trabaja con alumnos pobres de Copiapó, se atrevieron a implementar un currículo innovador, basado en problemas”, comenta la profesional, ya que además de entregar conocimientos pedagógicos y disciplinares, instaron a sus estudiantes a reflexionar acerca de casos reales como la deserción escolar o el consumo de drogas en el sistema escolar, bajo la atenta guía de los académicos.

A pesar de que los cambios curriculares realizados en todas estas instituciones se hicieron en la dirección esperada por la coordinación del FFID, en la etapa de evaluación del proyecto se efectuó un estudio comparativo del tiempo asignado a los contenidos de formación en cada una de ellas. El resultado fue decidor. A cinco años de iniciadas las transformaciones, la diversidad era manifiesta, tanto “en la duración

³⁸ AVALOS, Beatrice. Op cit. Pág. 93.

de las carreras, en el número de actividades curriculares y en los tiempos asignados a cada una de ellas”³⁹.

Otro ámbito donde se notó un cambio positivo, según las propias universidades, fue en las estrategias de enseñanza. Se minimizaron las clases expositivas y se incluyeron actividades como seminarios y talleres, favoreciendo el trabajo grupal. Se reportó, de igual forma, más trabajo práctico por parte de los alumnos, la implementación de nuevas formas de evaluar y la incorporación de las TICs en los procesos formativos. La renovación de la infraestructura fue también una realidad en muchos planteles.

Pero la introducción de prácticas progresivas a lo largo de la carrera, empezando en el primer año, fue sin duda uno de los logros más importantes. Para las universidades, éstas se transformaron en el eje articulador de todas sus actividades curriculares, una especie de puente entre la teoría y la práctica, siendo, además, claves para la construcción de la identidad docente.

Se comenzó a hablar fuertemente de “tríada formativa”, compuesta por académicos, mentores y estudiantes de Pedagogía y de “aprendizaje docente situado”. Se diversificaron los centros de práctica, constituyéndose en algunos casos verdaderas redes escolares, y se trató de incentivar la participación de los profesores en servicio, conocidos como mentores, a través de distintos medios.

La UPLA, por ejemplo, reestructuró su oficina de práctica, para que ésta no sólo se preocupara de conseguir pasantías a los estudiantes, sino que también lograra establecer relaciones significativas con el sistema educativo. La Universidad Católica, por su parte, trató de motivar a los mentores a través de la entrega de becas para

³⁹ AVALOS, Beatrice Op. cit. Pág. 98.

estudiar diplomados o magísteres en la institución. “Aunque éstos no siempre consideran esta oferta como una verdadera recompensa”, asegura la directora de Pregrado de la Facultad de Educación, Margarita Silva.

Pero como la sola existencia de prácticas tempranas no aseguraba un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, las universidades participantes se vieron en la obligación de articular de alguna forma la teoría que recibían los alumnos en sus cátedras, con la experiencia que adquirirían en los establecimientos educacionales que visitaban.

En este sentido, la Universidad de Bío-Bío, de forma innovadora, implementó los talleres de análisis y evaluación de prácticas participativas (Tanepp). Según explica el decano de la Facultad de Educación y Humanidades, Marco Aurelio Reyes, en ellos los estudiantes se reúnen con profesores de la especialidad y de la formación pedagógica para analizar los informes del trabajo en terreno.

Uno de los cambios más difíciles de consolidar, coinciden autoridades gubernamentales y universitarias, fue la evaluación de los procesos formativos al interior de los planteles. No obstante, se cuentan dos hitos al respecto: la construcción de estándares de egreso de los estudiantes de Pedagogía⁴⁰ y la aplicación de nuevos sistemas de medición como portafolios y entrevistas a los actores involucrados.

Sin embargo, Paulina Peña, una de las profesionales encargadas de la formación inicial docente en el Mineduc, comenta que de estas experiencias queda bien poco. “Recientemente le consultamos a los planteles que participaron en el programa si habían seguido implementando estos métodos y de los que nos contestaron, uno nos dijo que sí y los demás que sólo se estaban guiando por los

⁴⁰ Ver Anexo.

estándares”. La principal razón esgrimida para no haber continuado con la iniciativa fue la falta de recursos.

Beatrice Avalos tiene una opinión positiva de la mayoría de los programas, pero no duda en destacar algunos. “Una de las universidades que ha hecho un buen trabajo, con altos y bajos, es la Católica de Temuco, porque desarrolló un proyecto muy integrado, el cual se ha mantenido en el tiempo”. De igual forma, subraya las innovaciones que han realizado algunas entidades privadas, como la Universidad Central y la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Pero, como decíamos, en los últimos 15 años también se ha movilizado una gran cantidad de recursos para que los maestros en servicio se apropiaran de los nuevos programas escolares y para que se pusieran al día de las nuevas metodologías de enseñanza. Esta formación fue impulsada fuertemente por el Cpeip, creado en 1967.

Según cuenta su director, Carlos Eugenio Beca, la labor de este organismo se ha orientado precisamente hacia estos dos polos: la actualización curricular, en asociación con las universidades⁴¹; y la actualización pedagógica, a través del “aprendizaje entre pares”, al interior de los establecimientos escolares.

Otra de las importantes acciones realizadas por el Cpeip en los años ‘90, fue la creación de dos oficinas: la de Registro Público Nacional de Perfeccionamiento; y la de Acreditación Institucional y Evaluación de Cursos de Perfeccionamiento. Ambas han tratado de regular la oferta de programas, cursos o actividades de capacitación que entregan las instituciones no autónomas e informar a los distintos actores acerca

⁴¹ Desde 1998 hasta 2002, el Mineduc ejecutó el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), con el objetivo de dar a conocer los nuevos currículos a los miles de profesores y directivos del sistema subvencionado.

de sus características, entre ellos los docentes y los sostenedores que cancelan la Asignación de Perfeccionamiento, consignada en el Estatuto Docente.

El director del Cpeip es claro:

“como ministerio creemos que el perfeccionamiento debe estar muy dirigido al mejoramiento de las prácticas en el aula. Para eso los profesores destacados tienen que jugar un rol muy importante apoyando a otros. Entendemos que a veces es importante que una universidad entre para

apoyar con contenidos disciplinarios, pero el foco creemos que es el aprendizaje entre lo propios docentes”.

Algunas muestras de este enfoque son los talleres comunales y las pasantías nacionales y al extranjero. Los primeros comenzaron a operar el año 2001 en 62 municipios del país y están dirigidos a los profesores de educación básica de establecimientos municipales y particulares subvencionados. El sistema es simple: profesores de aula, que son instruidos en jornadas nacionales de capacitación, apoyan a otros maestros con dificultades disciplinarias, metodológicas y evaluativas.

Por su parte, el programa de pasantías nacionales, que comenzó a operar en 2001, consiste en el intercambio de experiencias educativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados de todo Chile. En este caso, una escuela o liceo invita a un grupo de docentes para compartir iniciativas correspondientes a diversos ámbitos: didáctica, gestión escolar, integración de niños con necesidades

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO

- Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF)
- Talleres Comunales
- Campaña LEM
- Pasantías nacionales
- Pasantías al extranjero
- Asignación de Excelencia Académica.
- Red de Maestros de Maestros

educativas especiales, por nombrar algunos. Los buenos resultados obtenidos hasta ahora ha llevado a replicar las “visitas” a nivel comunal.

Algo similar ha ocurrido con las pasantías y becas al exterior, que hasta el año 2003 habían llevado a más de seis mil educadores a países de Europa, América Latina, Norteamérica y Asia.

En relación a este programa, el Cpeip está evaluando su impacto en el aula, dado que la inversión que se hace en un solo profesor es muy alta. Por lo pronto, le están dando prioridad a los profesores destacados, con características de liderazgo, que estén dispuestos a compartir y expandir su experiencia⁴².

Actualmente, varios centros de educación superior están haciendo un esfuerzo en esta dirección. El Cpeip ha promovido alianzas y los apoya técnicamente. El año 2005, sin ir más lejos, 20 universidades comenzaron a ofrecer un programa de postítulo para profesores que enseñen Educación Matemática o Estudio y Comprensión de la Naturaleza en el segundo ciclo básico (5° a 8°). Se trata de un curso de carácter presencial, que dura 14 meses. Un dato importante es que a los profesores participantes, el Cpeip les entrega una beca que equivale al 75% del valor total del programa.

De igual forma, hay universidades que también está ofreciendo cursos relativos a la campaña LEM (Lectura, Escritura y Matemáticas) del Mineduc y otros de apropiación curricular, sobre la base de los contenidos que el Cpeip considera más complicados para los docentes.

⁴² Ver las positivas opiniones de los docentes participantes en estas experiencias en Revista de Educación N°307 del Ministerio de Educación.

Pero sin duda uno de los aspectos más valorados por los actores ligados a la educación, y destacado en el Informe de la OCDE, es la incipiente política gubernamental de asociar desempeño docente y remuneraciones, cuyo primer antecedente fue el SNED. En concreto, hablamos de dos instancias: la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Red de Maestros de Maestros.

La AEP fue instaurada en el año 2002 y está dirigida a los profesores de educación básica y media y educadores de párvulos del sector municipal y particular subvencionado, que demuestren voluntariamente su buen desempeño profesional⁴³. Primero el docente presenta un portafolio con evidencias de su ejercicio en el aula y luego rinde una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Los criterios de evaluación están definidos en el Marco para la Buena Enseñanza, un documento elaborado por el Mineduc, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores en septiembre del año 2003, que detalla las competencias que debe demostrar en la práctica cada educador. Este también es la base para la evaluación docente, en la cual nos detendremos más adelante.

La AEP está estrechamente ligada con la Red de Maestros de Maestros, creada en el año 2001. Esta iniciativa nació con una doble intención: reconocer la labor de los pedagogos destacados y promover la transferencia del conocimiento “acreditado”. Al año 2004 eran 350 los maestros de maestros, pero para finales del año 2005 se esperan 180 más.

⁴³ La AEP es un monto mensual, que se paga a los profesores acreditados como docentes de excelencia, en forma acumulada los meses de junio y diciembre de cada año. La suma se establece de acuerdo a los tramos de ejercicio profesional de los docentes, es decir, según el número de bienios. Un docente que posee 16 o más bienios (lo máximo) obtiene 46 mil pesos mensuales.

Los llamados a participar en esta Red son los docentes que perciben la AEP, los cuales son capacitados en Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Ciencias, para transmitir lo aprendido a los docentes de su localidad que lo requieran. Esto, a través de distintas modalidades: tutorías a los pedagogos que comienzan su ejercicio; talleres y asesorías a grupos de educadores en servicio; o desarrollo de proyectos atingentes a la realidad de su comunidad.

“Talón de Aquiles”

No hay vuelta atrás. Pero queda todo por hacer. Esa parece ser la percepción de los distintos actores involucrados en las estrategias de mejoramiento de la formación docente en la última década.

Beatrice Avalos, por ejemplo, considera que el programa que coordinó entre 1997 y 2002 elevó la calidad de enseñanza impartida en numerosas escuelas de Pedagogía del país, pero no solucionó todos los problemas.

Uno de los que se mantiene en varias instituciones, sobre todo en las más grandes y antiguas, es la falta de integración entre los departamentos encargados de la preparación docente. “Una de las universidades donde hubo menos cambios fue en la Católica de Valparaíso, porque no se logró una coordinación entre los institutos de formación disciplinaria y los de formación pedagógica”, expresa Avalos. Algo similar ocurre con la UMCE y la UPLA, lo que es reconocido por sus propias autoridades.

¿Y las demás áreas? En todas hay deficiencias, algo que ha sido enrostrado en varias oportunidades por el Mineduc, sobre todo cuando le ha tocado comentar los resultados de alguna evaluación estudiantil⁴⁴.

“Es difícil entregar una opinión sobre la formación inicial que se ha estado impartiendo en los últimos cuatro años, dado que se ha expandido bastante la oferta. Sin embargo, nosotros como ministerio hemos reflexionado mucho sobre el tema y, coincidiendo bastante con el informe de la OCDE, no estamos satisfechos con la manera en que, en general, se está desarrollando. Creo que estamos en una cierta transición. Las instituciones están haciendo esfuerzos serios por avanzar, pero no es fácil hacer los cambios, ya que muchas de ellas tienen problemas estructurales”, indica el director del Cpeip, Carlos Eugenio Beca.

Pero, ¿qué dice el Informe de la OCDE? Que se ha hecho un trabajo inestimable, pero que las modificaciones todavía no son suficientes.

En la formación de profesores de educación básica, aseguran los examinadores, es donde se encuentran las mayores deficiencias. Especialmente en la enseñanza de los contenidos: lecto escritura y cálculo para el primer ciclo básico; y Matemáticas, Ciencias, Lenguaje y Ciencias Sociales para el segundo. Esto se evidencia totalmente en el sistema escolar. En muchos establecimientos, sobre todo en los particulares, maestros de educación media se hacen cargo de las asignaturas de quinto a octavo básico, debido al gran nivel de especialización que exigen los nuevos currículos.

Le sigue, según el organismo, la falta de supervisión de las prácticas de los estudiantes de Pedagogía para asegurarse que sean aprendizajes significativos, lo que

⁴⁴ Diario El Mercurio. Chile. Revisado jueves 16 de diciembre de 2004 en www.elmercurio.cl

se asocia a otro inconveniente: los profesores colaboradores en las escuelas no obtienen reconocimiento en términos de remuneraciones o reducción de horas por su apoyo a los futuros pedagogos⁴⁵.

Después viene una larga lista. La elevada edad promedio de los académicos de los departamentos de Educación de las universidades; la aún insuficiente introducción de nuevos métodos de enseñanza; la desconexión entre la formación de profesores y el sistema escolar.

¡No se consideran los textos escolares!, advierte el documento, algo que es fácil de ratificar con estudiantes de Pedagogía, tanto de universidades públicas como privadas.

También se critica la inexistencia de una política de inducción de los recién titulados; se plantea la necesidad de que todos los programas entreguen herramientas para apoyar a niños con dificultades; se lamenta la escasa investigación en educación; y se cuestiona tanto la formación a distancia o *express* como la política gubernamental de “autorizar” a personas que no han estudiado la profesión, pero que llevan años trabajando en el sistema. Es decir, a un 13% del total de docentes en ejercicio, según datos del propio Mineduc.

La certificación de la calidad de los procesos formativos es otro punto levantado por el Informe de la OCDE. La instauración de un sistema de acreditación de las carreras de pregrado es un avance, dicen los examinadores, pero no está lo suficientemente institucionalizado aún. Se está en el camino de los estándares, pero los planteles todavía no implementan eficaces procesos de evaluación.

⁴⁵ OCDE. Op. cit. Pág.141.

“A pesar de que tenemos varios mecanismos para monitorear lo que hacemos, para nosotros la mejor evaluación es saber que todos nuestros alumnos están trabajando y en los mejores establecimientos del sistema”, confiesa la directora de Pregrado de la Universidad Católica, Margarita Silva, mostrando de alguna manera la política al respecto.

Después del FFID

Conocemos perfectamente nuestras debilidades y las podemos superar mancomunadamente, parece ser el lema de la mayoría de las instituciones formadoras. Sin duda uno de los méritos del proyecto FFID, ya que hace siete años puso en contacto a una buena cantidad de planteles, motivándolos a establecer instancias concretas de comunicación.

Destaca, en este sentido, la Red de Formación Docente de Latinoamérica y El Caribe, iniciativa que surgió del Encuentro de Universidades Pedagógicas realizado por primera vez, en mayo del año 2003, en la capital chilena⁴⁶. También resalta la creación, en abril del año 2004, del Consejo de Decanos de Educación de las universidades tradicionales, importante fuente de propuestas e interlocutor válido para el Mineduc.

“Las instituciones formadoras, que tienen como objetivo mejorar su calidad, han entendido que la clave está en la colaboración y no en la competencia. La red ha

⁴⁶ Fue una iniciativa de la UMCE y contó con el apoyo técnico de apoyo técnico de la Oficina Regional de la Unesco. Partió con ocho instituciones, hoy tiene 66 . Ver www.unesco.cl

servido para intercambiar experiencias y llegar a acuerdos generales, de tipo teórico y práctico”, cuenta el rector de la UMCE, Raúl Navarro.

Pero el influjo reformista no sólo se apoderó de los 17 planteles que integraron el proyecto FFID -que en mayor o menor medida continuaron mejorando sus procesos- sino que se instaló como una necesidad común en la mayoría de las instituciones, por lo menos en lo que a intenciones se refiere.

Claro que más que buena voluntad, era una exigencia social, ya que si en 1997 las 17 universidades participantes en el programa FFID cubrían el 78% de la matrícula, es decir, unos 25 mil estudiantes, en el año 2005 la realidad es muy distinta: más de 60 instituciones ofrecen carreras de Pedagogía, sobre todo Educación de Párvulos y Básica. En total, 476 programas distintos y ¡63.102 matriculados!⁴⁷.

La tendencia es clara. La matrícula total ha crecido en un 13% entre el 2003 y el 2005 y el número de carreras ha aumentado en un 31%, sobre todo en planteles privados.

Al año 2004 los institutos profesionales congregaban el 11,2% de la matrícula (1.991 alumnos); las universidades del Consejo de Rectores un 39,3% (6.955 alumnos) y las universidades privadas nada menos que el 49,5% (8.786 alumnos).

El 74% de los estudiantes de primer año de Pedagogía Básica se encuentra matriculado en instituciones privadas, al igual que el 51% de los futuros educadores de párvulos.

Pero, ¿qué se sabe de estos nuevos programas? Si bien es difícil generalizar debido a la amplitud y diversidad de la oferta existente, los expertos señalan que buena parte de las universidades tradicionales y privadas que no participaron en el

⁴⁷ Datos proporcionados por el Ministerio de Educación. Mayores informaciones en Anexo.

proyecto FFID han mejorado notablemente su calidad en la última década, observándose la aparición de innovadoras propuestas.

Durante el Primer Congreso de Educación de Universidades Privadas, que se llevó a cabo en el año 2004, quedó clara la preocupación de varias instituciones en torno a la formación que se le está dando a los aspirantes a docentes del país⁴⁸. Organizado por la Universidad de las Américas, participaron autoridades y académicos de las universidades Santo Tomás, Mayor, de Los Andes, Andrés Bello, y del Desarrollo. Durante la jornada se destacó el hecho de que era un primer intento de colaboración y se reconoció la responsabilidad que les cabe como formadores de maestros en el mejoramiento de la educación chilena.

“Nos vemos como competencia, pero casualmente tenemos un montón de ‘profesores- taxis’ que trabajan al mismo tiempo en cinco universidades”, advierte el director de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás, Mario Stambuk, uno de los expositores de la jornada.

Otro grupo de planteles está trabajando en la Red de Innovación Pedagógica (RIPU), integrada por las universidades Academia de Humanismo Cristiano, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Diego Portales, Arcis y Alberto Hurtado. Inaugurada en junio del año 2005, la RIPU tiene como objetivo intercambiar experiencias formativas y establecer lazos de cooperación entre los académicos.

La necesidad de juntarse surge por varias razones. La principal es que trabajan en similares condiciones: con alumnos con vocación, pero con insuficientes aptitudes.

⁴⁸ El Primer Congreso de Educación de las Universidades Privadas se denominó “La educación básica y media en el análisis de las universidades privadas”, y algunas de sus ponencias fueron “Estudiantes, valores y virtudes”, dictada por Carolina Dell’ Oro, académica de la Universidad de los Andes; “Vocación y ética del profesor secundario”, dictada por Rodrigo Yáñez, director de la Escuela de Educación de la Universidad Andrés Bello y “La importancia del estudio de las humanidades”, dictada por Gonzalo Larios, director de Humanidades de la Universidad del Desarrollo.

Todas las universidades privadas consultadas reconocen esta realidad. Aunque también hay estrategias compartidas: cursos de nivelación, prácticas tempranas, incorporación de profesores del sistema escolar y un importante énfasis en lo valórico.

La Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado partió el 2002, por lo que todavía no tiene egresados. Aún así goza de muy buena reputación entre sus pares. Esto se debe en gran medida porque su director es el reconocido investigador Juan Eduardo García- Huidobro, asiduo colaborador del Mineduc. Y también porque el proyecto que están tratando de consolidar tiene objetivos sumamente ambiciosos.

¿Qué tipo de alumno intentan formar?

“Nosotros insistimos bastante en que los alumnos sean gestores de su propia formación, que sean capaces de hacerse preguntas, de sorprenderse con los problemas y de buscar soluciones. También le damos mucho énfasis al trabajo en equipo, ya que estamos pensando en profesionales que tienen que incorporarse a comunidades de aprendizaje; no van a aprender ni a enseñar solos, sino que están insertos en una profesión donde las responsabilidades son compartidas y colectivas. De igual forma, tratamos de formar a alguien que entiende que la enseñanza vale en la medida que realmente acompaña, estimula, despierta en el otro, el trabajo de aprendizaje. Para decirlo en términos de Paulo Freire: no hay depósito posible. No puedo pescar algo que creo verdad y pasártelo, sino que tengo que ponerlo en determinados códigos comunicacionales para que lo proceses y te lo apropiés. Por último, está el aspecto valórico o ético en el sentido de la autoconcepción del profesor como alguien que está en el servicio público”, se expresa García-Huidobro.

Partieron con Pedagogía Básica y en el año 2005 abrieron Párvulos e Inglés. ¿Lo novedoso? Los dos primeros años de ambas carreras corresponden a un bachillerato, donde predominan los ramos de Filosofía⁴⁹. La idea, explica su gestor, no es que los alumnos conozcan de diversas corrientes de pensamiento sino que aprendan a interpelarse sobre sí mismos y sobre la sociedad.

Los dos años siguientes los estudiantes pasan la mitad del tiempo en la universidad aprendiendo los subsectores de aprendizaje y la otra mitad en los establecimientos educacionales practicando. El egresado de Pedagogía Básica puede optar entre una especialización para el primer ciclo en lectura, escritura y cálculo o para el segundo ciclo en Matemáticas y Ciencias Sociales. También puede escoger enseñanza de adultos.

Las especializaciones también han sido incorporadas en otros planteles. La Universidad San Sebastián⁵⁰, por ejemplo, que en el año 2004 contaba con 2.268 estudiantes inscritos en carreras de Educación⁵¹, ofrece Pedagogía Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, Inglés o Matemáticas. Y la Universidad de Ciencias de la Informática, Ucinf, cuya matrícula pedagógica fue de 1.666 alumnos el año 2004, ofrece Educación Básica con mención en Trastornos del Aprendizaje y Educación Parvularia con especialización en Inglés.

La Universidad Santo Tomás, por su parte, creó su Escuela de Educación en marzo del año 2004. Empezaron con tres carreras, dictadas paralelamente en 10 sedes

⁴⁹ Algunas de las asignaturas impartidas son Filosofía Antigua y Medieval, Filosofía Moderna, Filosofía Contemporánea, Historia del Arte, Historia de la Cultura, Literatura Contemporánea, Historia Social y Política de América Latina, Antropología Sociocultural, Introducción a la Psicología, Taller de la Realidad Educacional Chilena y Nueva Visión de la Ciencia. Ver www.uah.cl.

⁵⁰ Universidad privada de la VIII región, que tiene 5 sedes: Concepción, Talcahuano, Valdivia, Osorno y Puerto Montt.

⁵¹ Ver www.mineduc.cl

del país: Educación Básica; Educación Diferencial con mención en Trastornos del Lenguaje y Aprendizaje; y Educación de Párvulos. Este año incorporaron Educación Física e Inglés.

Según cuenta su director, Mario Stambuk, el acento lo han puesto en dos aspectos fundamentales: prácticas progresivas a partir del primer semestre de la carrera y formación en valores católicos⁵². Lo demás, dice, es igual a lo que entregan las otras instituciones.

“Lo primero que le pedimos al alumno es que vuelva a su propio colegio a conversar con sus ex profesores. La idea es que lo descubra desde otra perspectiva”, explica Stambuk, añadiendo que la recepción ha sido excelente. Pero su intención es que la vinculación con el sistema escolar sea total, para lo que han reclutado académicos que se desempeñan algunas horas en escuelas, colegios o liceos. “Ha sido difícil, pero algunos de los jefes de departamentos cumplen con este criterio”, confiesa.

El mayor filtro que utilizan son las ganas de ser profesor del postulante. Aunque también aplican una prueba para identificar psicopatías graves, que impidan el trabajo con niños, y una entrevista personal.

“Nos interesan personas que hayan trabajado en parroquias, en pastorales. Es decir alumnos que se han movido por otros, ya que creemos que esto no es sólo una profesión, sino una forma de vida. Nosotros enfocamos la Pedagogía más que como una ciencia de la Educación como un arte”, dice Stambuk.

⁵² Para ello tienen ramos como: Cultura y Valores, Filosofía Tomista del Hombre, Filosofía de la Educación, Teología en la Educación, Ética Profesional y Educación Moral.

Por eso es crítico de los programas de formación para profesores secundarios tipo “LEM” (Licenciatura en Enseñanza Media), los cuales entregan sólo un año -o en el mejor de los casos un año y medio- de asignaturas pedagógicas a estudiantes que ya han obtenido una licenciatura, lo que hace, por ejemplo, la Universidad Católica y la Universidad de Chile.

¿Otra experiencia?

La Universidad Arcis ingresó al mundo de las pedagogías hace cuatro años, centrándose en la Educación Parvularia y Básica. En enseñanza media tienen el modelo LEM. Sin embargo, la institución también le dio espacio a un innovador proyecto denominado “Programa de Talagante”, iniciado el año 2000, que forma a profesores primarios de acuerdo al particular modo de ver la profesión de sus creadores⁵³.

“La fuente nutriente de esta base formativa es el arte y las humanidades. No es la educación”, lanza de entrada el director y uno de los creadores de esta iniciativa, Emilio Gautier. Es así como los futuros docentes tienen ramos de Estética, Teatro, Apreciación Artística, Antropología, Filosofía y Creación Literaria durante los cuatro primeros semestres. Incluso, al finalizar el primer año todos los alumnos deben publicar un libro, un cuento o una novela⁵⁴. “El estudiante se preocupa desde la creación a la edición: todo el proceso productivo. Tú no sacas nada con enseñar gramática. Tienes que aprender a escribir. Los procesos de aprendizaje no siempre son tan explícitos”, manifiesta Gautier.

⁵³ La formación se realiza en un colegio ubicado en Talagante en horario vespertino.

⁵⁴ Hasta ahora el programa ha publicado más de 400 libros originales.

Nada saben de Pedagogía durante ese periodo. Recién en el tercer y cuarto año se imbuyen en el quehacer del profesor. Primero, se centran en los “cuatro temas estructurantes de la educación, que arman el mapa del quehacer del profesor”: currículo, evaluación, gestión y metodología. Después se adentran en las didácticas específicas de cada subsector. Y terminan con la investigación en educación, cuyo cenit es la tesis.

¿La razón de este esquema? “Partimos de un supuesto: la educación, como disciplina, no tiene el peso suficiente y necesario para habilitar la formación de una persona, situación parecida a las escuelas de periodismo. Estudias de todo un poco, pero no tienes una base, salvo aquellas que se centran en la teoría de la comunicación”, explica el profesional.

Se trata, en definitiva, de formar a los alumnos en base a ciertos campos de saberes, para que desarrollen procesos intelectuales acordes a un profesional universitario. “Esto parte fruto de la reflexión de un grupo de personas, que veíamos que la orientación que estaba tomando la formación de profesores era cada vez más técnica”, dice.

Reconoce dos inspiraciones: la enseñanza que entregaba el Pedagógico de 1889, donde la educación estaba subordinada al saber, y el arte. “Más que el docente como profesional, en el sentido de un ejecutor, nos interesa como intelectual. Esperamos que ese profesor tenga una comprensión del mundo y que se pare con distancia sobre su propia experiencia”, dice, dejando abiertas muchas dudas acerca del manejo metodológico y de la identidad que tendrán esos profesionales.

SEGUNDO CAPÍTULO

Nadia Soto (25) se demoró varios años en descubrir su vocación, ya que luego de titularse de periodista, ingresó a estudiar Pedagogía General Básica en la Universidad Católica de Valparaíso. Dice que optó por esta institución por recomendaciones y porque le parecieron sumamente útiles las menciones que ofrecía para el segundo ciclo básico. No obstante, confiesa no estar muy conforme con el enfoque que orienta la carrera, el que califica como tradicional. “El profesor se plantea como un ‘modelo a seguir’ y no como una persona que en conjunto con el alumno va construyendo el aprendizaje”. Además, dice, se privilegia la formación moralista en desmedro de la teórica. Por eso pide con urgencia más espacios de reflexión.

De los académicos también tiene una opinión crítica. “Hay profesores buenos y profesores mediocres. Los de formación pedagógica se caracterizan por ser más retrógrados, ya que se enfrentan a los alumnos desde un lugar de poder. Se plantean los cursos unilateralmente y el profesor se otorga un status por sobre el alumno”, afirma. ¿Los aspectos destacables? La infraestructura, la exigencia académica y las prácticas profesionales. “Ahora tengo una que se llama Iniciación al Trabajo Docente, que se realiza en escuelas rurales. La idea es que participemos de la vida escolar, organizando actividades con los niños y ayudando a los profesores y a los alumnos en la medida que nos sea posible”. Cuenta que la evaluación se hace a través de la elaboración de un portafolio.

¿Ya tiene una idea de lo que significa ser profesor? “Uf! Yo diría, desde la teoría cognitiva, que es un facilitador, un guía que por medio del planteamiento de un tema, consigue que el niño descubra y cree su propio aprendizaje. A esto le agrego lo propuesto por la Pedagogía crítica en relación con que el profesor debe provocar el desarrollo del pensamiento crítico en el niño para que se plantee reflexivamente frente a su vida, siempre teniendo como meta la libertad”.

La historia de **Francisco Morales** (26) se parece bastante a la de Nadia, ya que entró a estudiar Pedagogía General Básica en la Universidad Academia Humanismo Cristiano en el año 2003, luego de titularse como diseñador en un Instituto Profesional.

“Me di cuenta que quería servir a la sociedad de alguna manera. No quería ser egoísta al elegir una profesión”, dice. Y optó por las aulas.

En general, está conforme con la carrera, pero postula mayor exigencia. Siente que a veces se le da mucho énfasis a la participación y a la opinión de los estudiantes, en desmedro de los contenidos. “Tengo varios compañeros que no han aprendido nada hasta ahora. Yo los habría dejado en el primer semestre”, asegura.

¿El nivel académico y profesional de sus futuros colegas? Bajísimo. “No saben ni siquiera poner un acento”. Por eso se pregunta qué clase de profesores van a ser: “seguramente van a repetir los malos ejemplos que tuvieron en el colegio”.

En dos años, su malla curricular ha sufrido varios cambios. Distingue, eso sí, dos grandes áreas: los ramos de cultura general y los pedagógicos. “Nos enseñan a enseñar”, dice entusiasmado, ya que la formación disciplinaria y la metodológica están en sintonía.

También valora el sistema de prácticas progresivas, la conexión que existe con la reforma educacional y el sello crítico y reflexivo que imprime la universidad.

¿Los académicos? Depende. Buenos y malos. Pero los de la especialidad son mejores.

De su carrera profesional no sabe casi nada. No conoce el Cpeip, la Asignación de Excelencia Pedagógica ni la Red de Maestros de Maestros.

¿Qué le parece que se realice una prueba a los egresados para ver si están bien preparados para ejercer? “Mmn. Nunca lo había escuchado. Pero, definitivamente no me parece una buena idea. ¡Necesito tiempo para demostrar que lo puedo hacer bien!,” dice.

Poniéndose se acuerdo...

Resulta difícil enumerar todas las acciones que se están realizando, todas las medidas que se están tomando, o todos los proyectos que se están ejecutando en estos momentos para mejorar las condiciones en que se preparan los futuros docentes. Esto, porque hablamos de distintos niveles e instancias de cambios.

Pero sí podemos destacar algunas iniciativas que están dando que hablar en los circuitos educacionales y que atañen de alguna u otra manera la formación que están recibiendo los estudiantes de Pedagogía del país.

Todas ellas están en proceso. En camino. Se están implementando, probando, evaluando. Y en ninguna de ellas hay total acuerdo, dado que los intereses en juego son muchos. Los del país, los de las universidades y los de la profesión docente.

Por lo menos hay consenso en torno a los puntos deficitarios. “Hemos avanzado, pero estamos atrasados”, decía en marzo del año 2005 el ministro Sergio Bitar, al dar inicio a las actividades académicas de las instituciones de educación superior en el Centro de Convenciones Diego Portales.

Se refería específicamente a las carreras de Pedagogía, cuyo mejoramiento planteó como una de las prioridades del año. ¿Medidas concretas? Nuevas reformas curriculares al interior de los planteles formadores y acreditación de los planes y programas. ¿Desafíos? Mayor contacto entre las facultades y los establecimientos educacionales y cierre de los programas especiales⁵⁵.

⁵⁵ Discurso del ministro Sergio Bitar con motivo de la inauguración del año académico 2005, realizado en el Centro de Convenciones Diego Portales, el 17 de Marzo de 2005. Consultado en abril de 2005 en <http://www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi=20050413181732&idele=20050428170817>.

Para tratar todos estos temas, se crearon dos comisiones de trabajo. Una de ellas nació casi fortuitamente y está conformada por el Mineduc, el Colegio de Profesores, las universidades del Consejo de Rectores y las seis instituciones privadas que integran la Red de Innovación Pedagógica (RIPU).

Paulina Peña explica que en diciembre del año 2004 el gobierno invitó a estos actores a conversar acerca de la formación inicial docente. Durante la reunión, cuenta, surgió la idea de organizar un seminario para tratar el tema junto a todos los planteles que imparten este tipo de programas en el país⁵⁶.

Fue así como la comisión que se creó para este propósito terminó constituyéndose en un espacio formal de debate, asumiendo como principal tarea la preparación de un informe con recomendaciones para el mejoramiento de las carreras de Educación, teniendo como horizonte el año 2015. El documento, que se espera sea discutido por todas las entidades formadoras, será entregado al gobierno que asuma el 11 de marzo de 2006.

Según comenta la profesional del Mineduc, se están analizando básicamente tres aspectos: los currículos; el papel que les cabe a estudiantes, académicos y mentores en el proceso de formación; y los aspectos de gestión institucional que inciden en los resultados de aprendizaje.

El presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, valora enormemente esta iniciativa, pero manifiesta abiertamente sus dudas con respecto a que planteles tan diferentes logren ponerse de acuerdo en temas tan sensibles como los que trataremos en este capítulo.

⁵⁶Se trata del “Encuentro Nacional: Propuestas de Políticas para la Formación Docente en Chile”, programado para el 6 y 7 de octubre del año 2005, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Por eso, apuesta al trabajo que desde el año 2004 el magisterio realiza directamente con el Mineduc, ya que en una comisión paralela están revisando cómo opera el sistema de formación docente en nuestro país, comprobando, hasta ahora, que los centros de educación superior no dan a conocer toda la información relativa a su oferta pedagógica y que urge estudiar cuanto antes los requerimientos del sistema escolar para ponderar las cifras que han salido al ruedo.

Un nuevo impulso estatal

La oportunidad de reformar sus planes de estudio de formación de profesores básicos, y ofrecer las mentadas especializaciones para el segundo ciclo, llegó para quince instituciones gracias al nuevo programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior, conocido como Mecesup II.

Se trata de la continuación del proyecto del mismo nombre, desarrollado entre 1999 y 2005, pero que ahora está orientado al reforzamiento del personal académico, la renovación curricular y la introducción experimental de convenios de desempeño en universidades tradicionales⁵⁷.

Según Beatrice Avalos, este es un nuevo estímulo que el Estado le está dando a las instituciones que preparan docentes para que cumplan con los objetivos trazados en el proyecto FFID. Y, según informan en el Mineduc, lo más probable es que sea la estrategia utilizada por los siguientes gobiernos: programas focalizados y recursos limitados.

⁵⁷ Por el momento, se han fijado dos fases: 2005-2008 y 2009-2011. El costo total de la primera es de 91,25 millones de dólares, de los cuales, 25,13 millones, corresponden a un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF 7317-CH). Más información en www.mecesup.cl

Al concurso Mecesus postularon quince universidades del Consejo de Rectores, agrupadas en Consorcios. Se organizaron cuatro grupos, los cuales están trabajando en un mismo proyecto⁵⁸. En cada uno de ellos se ha planteado como principal objetivo la implementación de menciones en cuatro subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Comprensión del Medio Natural y Social.

Aunque también las universidades se han comprometido a desarrollar didácticas, mejorar las prácticas profesionales y lograr una mayor vinculación con el sistema escolar. El aporte estatal financiará principalmente la contratación de asistencia técnica internacional de alto nivel y el perfeccionamiento de los académicos.

Universidad coordinadora	Universidades Asociadas	Proyectos
Universidad Católica de Valparaíso	U. de Atacama U. de Concepción U. de Tarapacá U. del Bío-Bío	Proyecto de formación de profesores especialistas para la Educación General Básica (EGB): la respuesta a un desafío.
Universidad Católica de Chile	U. Católica de Temuco U. Católica de la Santísima Concepción	Renovación en la formación de profesores EGB con mención: desafío institucional para responder a las demandas del país.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	U. de La Serena U. Católica del Maule U. de Magallanes	Renovación e innovación curricular para la formación inicial de profesores de EGB con mención, a través de una red de colaborativa de universidades que aporten al aseguramiento de la calidad de la educación en sectores estratégicos de aprendizaje.
Universidad de Playa Ancha	U. Arturo Prat U. de Los Lagos	Renovación de la formación inicial de profesores de EGB sustentado en un modelo curricular basado en competencias, con especialización disciplinaria y en un contexto de mejoramiento continuo.

Fuente: Mecesus

⁵⁸ Según se ha informado, se trabajará en las menciones durante el año 2005 y 2006, para implementarlas a partir del 2007.

A pesar de la satisfacción general por el concurso Mecesus II, en la comisión integrada por el Mineduc, las instituciones formadoras y el Colegio de Profesores han surgido una serie de propuestas e interrogantes al respecto. Se ha planteado, entre otras cosas, la necesidad de apoyar con menciones a los profesores en servicio y de ampliarlas en un futuro a la Educación Tecnológica.

También se ha discutido acerca de la regulación del mercado laboral. La pregunta es si obligar al egresado de estos programas a ejercer únicamente entre quinto y octavo básico o dejar la decisión a criterio de los empleadores. Asimismo, se ha puesto sobre la mesa el riesgo de que se ponga un excesivo énfasis en los contenidos, en desmedro de la formación integrada que se espera de la enseñanza básica.

“Estamos en una etapa de transición entre lo que fue el FFID y lo que son los proyectos Mecesus”, afirma la directora de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica, Margarita Silva, para quien este concurso representa la oportunidad de mantener y mejorar lo avanzado entre 1997 y el 2002.

Similar opinión tienen el rector de la UMCE, Raúl Navarro, y el decano de la Facultad de Educación de la UPLA, René Flores, aunque ambos confiesan ciertas aprehensiones en torno a la introducción de competencias en los currículos de formación, que no son otra cosa que los conocimientos, habilidades y destrezas que se espera posean los futuros maestros.

Efectivamente, las universidades beneficiadas con los aportes estatales están trabajando en el Tunning Education Structures in Europe, un modelo importado del viejo continente, que fue puesto en marcha por la Comisión Europea en el año 2001,

con el propósito de construir perfiles profesionales y procesos de titulación de docentes, similares en todos países de la Unión Europea⁵⁹.

Vale la pena mencionar, además, que en varios países del mundo se han implementado sistemas parecidos. En Estados Unidos, por ejemplo, tanto el National Council of Accreditation of Teacher Education como el National Board for Professional Teaching Standards han elaborado una serie de estándares y criterios para la formación de los estudiantes de Pedagogía y para el otorgamiento de las habilitaciones a los profesores en servicio⁶⁰.

“Desgraciadamente uno tiene que bailar de acuerdo a la música que le ponen. Todos sabíamos que para poder ganar estos proyectos había que colocar que estábamos trabajando en un modelo basado en competencias, que creemos tiene bastantes riesgos”, confiesa René Flores.

Esta su explicación: “tradicionalmente, los currículos de formación se construían desde arriba hacia abajo, algo que se conoce como *up-down*. Es decir, los académicos, en base a sus conocimientos e investigaciones, definían lo que debía saber un profesor para desempeñarse en el medio educativo. En cambio ahora, el medio externo tomaría ese papel”, agrega.

A su juicio, si no se está alerta, las competencias las van a terminar dictando los sostenedores, los que seguramente instalarán temas como la disciplina escolar. “No vaya a ser que por satisfacer a la sociedad se pierda de vista la formación de profesores desde el punto de vista ontológico y epistemológico. Podemos caer en un pragmatismo tal, que se pierda la relación consistente que debe haber entre teoría y

⁵⁹ VAILLANT, Denise. Op. cit. Pág. 19.

⁶⁰ VAILLANT, Denise. Op. cit. Pág. 20.

práctica”, especula el presidente del Consejo de Decanos de Educación de las universidades tradicionales⁶¹.

Aunque la Universidad Arcis no está participando en el concurso Mecesus, el director del programa de Talagante también tiene una opinión muy crítica: “el modelo por competencias es un modelo hegemónico proveniente de Estados Unidos y promovido por el Banco Mundial y que a nuestro juicio significa seguir una receta”.

El argumento de Emilio Gautier es que el profesor no necesariamente debe salir preparado para resolver un listado de problemas, sino que lo fundamental es que sea un sujeto reflexivo. “Después el docente podrá especializarse, tomar cursos específicos para solucionar conflictos. En nuestra carrera, por ejemplo, un alumno de segundo año tiene que haber leído a Heidegger. Quien ha pasado por eso es otra persona”, sostiene.

Tanto la profesional del Mineduc, Paulina Peña, como la investigadora de la Unesco, Magaly Robalino, creen que la percepción negativa acerca de las competencias se explica porque las universidades recién están conociendo el tema, el cual evidentemente se debe profundizar.

Se reconoce, eso así, que la creciente preocupación por la efectividad del trabajo docente ha obligado a crear instrumentos de evaluación basados en la descripción de lo que es un buen trabajo de enseñanza. Y en ese marco se han formulado las competencias y los estándares.

⁶¹ Distinto es el caso de las pedagogías técnico-profesionales, que están obligadas a trabajar con base en los criterios establecidos por los empleadores, tal como lo advierte la creadora del área de Educación del Instituto Profesional Inacap, María Angélica Winter. Desde 1998 que este plantel ofrece alternativas para los egresados de establecimientos técnico- profesionales y para los profesionales de distintas áreas que desean adquirir las herramientas pedagógicas necesarias para desempeñarse en el sistema escolar. Winter indica que desde hace años vienen trabajando con el Mineduc en la reformulación de sus programas de formación, precisamente basados en competencias.

“Las competencias sirven para que las instituciones formadoras se aseguren que el egresado efectivamente puede hacer lo que se espera que haga”, explica Peña, mientras que Robalino señala que más allá de la denominación lo importante es desarrollar en los docentes las capacidades necesarias para ser autores y no sólo ejecutores de los currículos escolares.

Beatrice Avalos, por su parte, percibe un gran desconocimiento de la materia. La experta plantea que si bien es cierto que las competencias nacieron a finales de la segunda guerra mundial como parte de un enfoque conductista, que asimilaba al docente a un trabajador técnico, los avances de la psicología cognitiva y las demandas de la sociedad del conocimiento han llevado a ampliar el concepto, considerando al profesor como un profesional autónomo, que debe poner en acción, de acuerdo a las circunstancias, el cúmulo de conocimientos, destrezas y actitudes que posee⁶².

Esto quiere decir que un profesional competente es aquel que además de un manejo disciplinario y metodológico, tiene la capacidad de juzgar qué conviene usar de ese repertorio, dependiendo de las características de sus interlocutores, que en este caso son los alumnos. Avalos destaca que las competencias tienen que ver con la unión del saber y del saber hacer, de la teoría y la práctica.

Los estándares, por su parte, están relacionados con el desempeño, ya que especifican lo que se puede exigir a los maestros en distintos momentos de su vida profesional.

Lograr un equilibrio en la construcción de estos conceptos parece ser la consigna de las instituciones formadoras, los investigadores en la materia y las

⁶²AVALOS, Beatrice. Competencias y desempeño profesional. 2005. Ver http://www.uc.cl/educacion/sitio_doctorado/pdf/B_Avalos_Sintesis.pdf. Consultado junio 2005.

autoridades gubernamentales, aunque nadie desconoce las dificultades que este proceso conlleva.

La famosa acreditación

¿Un intento de control estatal o la clave para superar la crítica situación que enfrenta la educación superior chilena? Entre estas dos aguas se mueve el proceso de acreditación experimental y voluntario que existe actualmente en nuestro país y que pronto podría transformarse en un ineludible requisito para muchos planteles universitarios, profesionales y técnicos, por lo menos para los que deseen gozar de buena reputación entre los estudiantes y sus familias, si se aprueba el proyecto de ley que se encuentra en el Congreso desde el año 2003.

Hasta el año 1999, la única forma de saber qué clase de formación estaban impartiendo las instituciones de educación superior, creadas a partir de 1981, era el proceso de acreditación obligatorio llevado a cabo por el Consejo Superior de Educación (CSE)⁶³.

El CSE es el encargado de entregar a las nuevas universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica su autonomía, luego de que éstos presenten su proyecto institucional y que se verifique su cumplimiento por lo menos durante seis años⁶⁴.

⁶³ Entre las funciones del CSE -creado a comienzos de la década del '90 y definido como un órgano público autónomo -, también está la aprobación de los currículos escolares.

⁶⁴ Se trata de un proceso largo, que está sujeto al rechazo del CSE en todas sus etapas. En caso de que las entidades no corrijan las observaciones que se le hacen, éste puede disponer la examinación total de una o más carreras; la suspensión de ingreso de nuevos alumnos; o solicitar al Mineduc la revocación del reconocimiento oficial y la cancelación de la personalidad jurídica.

A pesar de la seriedad con la que se realiza este proceso, sus limitaciones no tardaron en evidenciarse, ya que nadie evaluaba las condiciones en que estas entidades impartían su enseñanza una vez que alcanzaban su autonomía. Y menos se sabía cómo trabajaban las 25 universidades tradicionales, es decir, aquellas fundadas antes de la reforma efectuada por el gobierno militar.

Por eso, en el marco del Mecesup I, se crearon en 1999 dos organismos destinados a resguardar la calidad de las carreras profesionales y técnicas de las universidades autónomas: la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y de Postgrado (Conap).

Los objetivos de la CNAP desde un comienzo fueron claros: apoyar la capacidad de autorregulación de las instituciones de educación superior, desarrollar procesos experimentales de acreditación voluntaria de carreras e instituciones, y elaborar una propuesta para el establecimiento de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Todo esto en consonancia con la experiencia internacional.

En cuanto al segundo punto, la CNAP comenzó evaluando carreras y luego planteles, contando con la activa participación de los rectores, decanos, académicos y presidentes de colegios profesionales de las diversas áreas del conocimiento, con quienes se han diseñado los criterios y procedimientos de certificación en cada caso.

A junio del año 2005, se habían acreditado 20 instituciones y 199 carreras⁶⁵.

⁶⁵ 14 universidades tradicionales, cuatro privadas y dos institutos profesionales. La CNAP espera que a finales del año 2005 se conozca la situación de otras 30 instituciones. Ver resultados en www.cnap.cl.

Pero este proceso siempre se planteó como la antesala del procedimiento definitivo. El conocimiento acumulado en casi cuatro años se plasmó en el proyecto de ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, enviado al Parlamento en el 2003. De aprobarse esta iniciativa, el nuevo sistema continuaría lo que ya se ha realizado en forma experimental, pero con algunas modificaciones.

En primer lugar, desaparecería la CNAP y la Conap y se crearía la Comisión Nacional de Acreditación, un órgano autónomo, encargado de certificar la calidad de las instituciones. Las carreras, en cambio, estarían a cargo de agencias autorizadas, nacionales y extranjeras⁶⁶.

La secretaria técnica de la CNAP, María José Lemaitre, explica que son dos los parámetros establecidos para determinar calidad. Por un lado, se ha planteado la consistencia interna, entendida como el grado de ajuste entre las acciones y resultados de una entidad o carrera, con los propósitos definidos en la misión institucional. Y, por otro, la consistencia externa, que significa que éstas cumplen con los criterios o estándares previamente definidos y aceptados por la comunidad académica o profesional.

De igual forma, el proyecto contempla la creación de un sistema nacional de información, que no sólo comunicaría los resultados de los procesos de certificación sino que sería un verdadero punto de referencia para instituciones, estudiantes y mercado laboral, publicitando, por ejemplo, las tasas de ingreso, deserción y titulación de cada una de las carreras.

⁶⁶ El antiguo proceso de evaluación, aprobación y verificación de las nuevas instituciones de educación superior, realizado por el Consejo Superior de Educación y también denominado acreditación, continuaría a cargo del CSE, pero pasaría a llamarse licenciamiento.

En teoría, se trata de un sistema simple, conocido por la mayoría de los actores involucrados.

No obstante, desde que se dio a conocer públicamente ha generado un vendaval de críticas. En el gobierno dicen que se trata de una discusión ideológica, porque está centrada en el rol que le cabe al Estado como garante de la calidad de la enseñanza que entregan las instituciones, que ya han logrado su autonomía.

¿Es legítimo que el Estado se inmiscuya en los procesos internos de estas entidades? ¿Quién debería definir lo que es calidad? ¿Es sólo un problema de información? Son algunas de las preguntas que cruzan todo el debate.

A través de distintos medios, rectores de universidades e institutos profesionales privados han criticado el proyecto de ley, cuestionando especialmente la creación de la Comisión Nacional de Acreditación, considerada un ente gubernamental.

“Espero que el Estado deje la acreditación institucional en manos de agencias privadas, nacionales y extranjeras, que el mismo Estado certifique. No tiene sentido que una Comisión Nacional o Agencia Nacional se reserve el derecho de acreditar o no a una universidad. ¡Hay agencias nacionales y extranjeras que pueden cumplir muy bien con esa tarea!”, decía el rector de la Universidad del Desarrollo, Ernesto Silva, en un extenso reportaje acerca del tema publicado en la revista Educar el año 2004⁶⁷.

Pero María José Lemaitre defiende el proyecto: “no es el Estado quien se va a pronunciar acerca de la acreditación institucional, sino la Comisión Nacional de Acreditación, que es un ente autónomo, integrado por profesionales elegidos por los

⁶⁷ Revista Educar. Chile. N° 86. 2004

propios planteles involucrados, como las universidades tradicionales y privadas, los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Obviamente habrán académicos elegidos por el Presidente de la República y por el Conycit, resguardando los intereses de todos los chilenos”, replica.

“Mi sospecha es que la derecha neoliberal, es decir la UDI, no quiere que esto lo haga el Estado, quiere que esto lo haga el mercado. Pero el mercado no sirve para regular la calidad. Precisamente por eso hoy tenemos un desastre. Desde esta perspectiva el proyecto lo iban a encontrar malo así hubiese sido el Padre Nuestro”, dice, enfática, Lemaitre, agregando que también se trata de falta de información, ya que “muchos de la gente que protesta, feliz presta a sus académicos para que sean evaluadores”.

El costo es otro tema no menor que están considerando algunas instituciones, como la Universidad Alberto Hurtado, que recién acaba de lograr su autonomía. Actualmente es la CNAP la que costea el proceso de acreditación experimental, que sólo por concepto de visita de pares evaluadores cuesta entre tres y cinco millones de pesos. En cambio el proyecto de ley que se discute en el Congreso propone aranceles que deberían pagar las propias entidades.

Mención aparte merece la controversia que ha generado la obligatoriedad de acreditar las carreras de Pedagogía y Medicina, según consta en el proyecto. “Partimos de la base que en estas dos esferas la responsabilidad del Estado es mayor. Si el Estado está obligando a los ciudadanos a educarse durante 12 años -dice María José Lemaitre- lo menos que puede hacer es garantizar que los profesores que trabajan en el sistema escolar sean de primer nivel”.

La directora de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica, Margarita Silva, es de las que apoyan la moción. “Yo creo que el proyecto que está actualmente en el Congreso es fundamental para mejorar realmente la calidad de la formación de los profesionales de la Educación”, afirma.

A su juicio, las instituciones no son capaces de auto evaluarse permanentemente. “A veces es necesario que alguien de afuera te mire, te descubra tus debilidades, te refuerce tus fortalezas y te dé la oportunidad de seguir mejorando. Yo creo que debería ser obligatorio para cualquier profesor del sistema”, añade Silva, quien habla desde la propia experiencia.

El año 2004, la Universidad Católica certificó todos sus programas por cinco años. “Nosotros jamás partimos con la idea de que nos íbamos a acreditar. Siempre tuvimos dudas, porque en nuestro proceso de auto evaluación fuimos muy encarnizados en auto mirarnos y encontramos muchas más falencias de las que nos encontraron los pares evaluadores. Indudablemente cuando comparan una institución con otra, nuestra facultad es muy fuerte, muy poderosa y prestigiada, pero si la miras en sí misma tiene montones de deficiencias. Por eso no fuimos acreditadas por siete años, sino por cinco”, comenta. Asimismo, plantea que hay que tomar el proceso con seriedad, porque en definitiva se trata de un compromiso social.

En el otro extremo, el director de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado, Juan Eduardo García- Huidobro, manifiesta abiertamente sus dudas. Está de acuerdo con la evaluación, pero no con el mecanismo. “Dime tú, ¿quién en Chile podría tener la libertad de no darle la acreditación a la UMCE, por ejemplo? Una universidad estatal, creada para formar profesores. Al final el parámetro va a ser que la UMCE y la UPLA tienen que ser acreditadas”, dice en tono perspicaz.

Se trata de una aprehensión compartida.

“A pesar de que creo que la acreditación es un buen instrumento, no estoy muy convencida de los beneficios de la obligatoriedad para las carreras de Pedagogía, porque puede terminar acreditando a todos. Para mí es mucho más significativo saber que la institución se presentó voluntariamente y que ha hecho el esfuerzo, a saber que todas van a pasar por esto y quizá vas a fregar a las instituciones chicas porque no tienen la plata para contratar buenos profesores, pero la grande que tal vez tiene los mismos problemas se va a acreditar igual”, dice Beatrice Avalos.

Por otra parte, hay instituciones que desconfían de los criterios establecidos para evaluar la calidad. El encargado del proyecto de Talagante de la Universidad Arcis, Emilio Gautier, dice tener la película clara.

“El modelo de acreditación que hoy día se está estableciendo es un modelo por competencias, el cual prescinde de la dimensión universitaria del conocimiento. Las competencias son conductas observables, que remiten a cierto ejercicio específico, pero que no dicen relación con distintos planos del pensamiento”, que es precisamente en lo que se basa su propuesta formativa.

Sin embargo, asegura estar dispuesto a someterse al proceso, ya que lo ve como un desafío. “Sabemos que nuestra experiencia tiene un valor académico y lo queremos defender. No queremos aparecer dentro de los no acreditados, como descalificados. Esto no es innovación por innovación. Es nuevo por lo viejo que es”, añade Gautier.

Sin perder de vista el debate, lo cierto es que desde 1999 se vienen acreditando en forma experimental un importante número de carreras conducentes al grado de licenciado en Educación y a los títulos profesionales de Educador

Diferencial, Educador de Párvulos, Profesor de Educación Básica y Profesor de Educación Media en sus modalidades Científico Humanista y Técnico-Profesional.

Los nueve criterios generales de evaluación, elaborados por el Comité Técnico de Educación de la CNAP, detallan los aspectos indispensables y los recomendables en este tipo de programas. Cada criterio está desglosado en numerosos estándares⁶⁸.

Pero llama la atención, dice el decano de la Facultad de Educación de la UPLA, René Flores, que éstos sean muy similares a los establecidos durante el Proyecto FFID y a los que se están aplicando en la evaluación docente.

Vale la pena leer la cita completa: “Estos estándares tienen tres patas. Primero, la Beatrice Avalos apareció con ellos para medir el impacto del programa FFID, cuando estábamos en la mitad de los proyectos (2000). Se los pasó a los coordinadores, después a los decanos y se terminaron aceptando. Después los introdujo, tal cual se habían definido para la formación inicial, en la Comisión Técnica del proceso de acreditación para evaluar las carreras de Pedagogía (2002). Siempre se dijo que éstos habían sido pensados para el egresado, no para medir profesores de más años de servicio. Pero cuando la ministra de Educación, Mariana Aylwin, invitó a algunos profesores para discutir el Marco de la Buena Enseñanza -los criterios de la evaluación docente-, de nuevo aparecieron los estándares (2003). O sea, éstos se utilizan hoy en tres niveles: para medir el efecto del programa FFID, para el proceso de acreditación dirigido por la CNAP y para la evaluación de los

⁶⁸ Los nueve criterios son: Propósitos de la carrera; Integridad institucional; Estructura organizacional, administrativa y financiera; Perfil profesional y estructura curricular; Recursos humanos; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Resultados del proceso de formación; Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza; y Vinculación con el medio. En Anexo se reproduce el cuarto criterio.

docentes en servicio, cuestión que me parece habría que revisar, porque hay que distinguir el tipo de formación del docente y su experiencia”, explica Flores.

Esto es desestimado totalmente por la profesional del Mineduc, Paulina Peña, quien afirma que todos los estándares se construyeron consultando a los actores involucrados, validándolos con los docentes en ejercicio, en el caso del Marco de la Buena Enseñanza.

Asimismo, María José Lemaitre sostiene que “los criterios de evaluación fueron elaborados por especialistas nacionales, por lo que responden al estado del arte de la profesión y la disciplina, tomando en cuenta también lo que está pasando en el resto del mundo”.

Lo concreto, es que a junio del 2005 se habían acreditado 72 carreras de Pedagogía. Los informes de cada caso están disponibles en el sitio web de la CNAP, no así la información referente a las rechazadas.

En total, 12 instituciones -10 tradicionales y dos privadas- han certificado todos o algunos de sus programas⁶⁹. Pero ninguna ha sido acreditada por el máximo de siete años. Los plazos varían desde dos años, para 17 carreras, y cinco años, para otras 29. Claro que dentro de estas últimas, más de la mitad corresponden a programas de la Universidad Católica. El resto se reparte entre tres y cuatro años.

Sólo una alcanzó los seis años: la licenciatura en Educación Física y Pedagogía en Educación Física Deportes y Recreación de la UMCE.

⁶⁹Universidad Católica de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de La Serena, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica del Maule, Universidad de La Frontera, Universidad Central y Universidad del Mar.

Paulina Peña sostiene que este proceso es la única herramienta que existe actualmente para conocer la calidad de la formación que están recibiendo los futuros docentes. Y anuncia que “vamos a tener más información acerca de las carreras de Pedagogía una vez que concluya un estudio que encargamos para sistematizar la información que emerge de él”, aunque reconoce su limitado alcance: sólo se cuenta con los datos de 72 carreras de un total de ¡476!.

Efectivamente, de la lectura de los informes de acreditación se pueden extraer importantes antecedentes. Y conclusiones. Una de ellas es la importancia asignada a la relación entre el perfil del egresado, el currículo de formación y los procesos de evaluación.

La carrera de Pedagogía General Básica Intercultural, dictada por la Universidad Católica de Temuco, por ejemplo, fue acreditada por 5 años. Entre las fortalezas detectadas sobresale la sólida formación y el gran compromiso del equipo directivo y académico, así como la existencia de asignaturas actualizadas, “que se relacionan claramente con el perfil y los propósitos de la carrera”⁷⁰.

Pero también se recomienda prestar atención “a la demanda no satisfecha de los estudiantes por una mayor profundidad en su conocimiento sobre la cultura mapuche”, así como a la “inseguridad manifestada por estudiantes y egresados sobre el dominio de los contenidos disciplinarios”.

En cambio, a la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, que sólo fue certificada por dos años, se le critica precisamente el sistema utilizado para cerciorarse del aprendizaje de los alumnos. “Faltan mecanismos específicos de evaluación respecto de los procesos formativos y del

⁷⁰ Acuerdo de Acreditación N° 119. Ver http://www.cnap.cl/Acr_Carreras/acuerdos/119.pdf

logro de los propósitos de la carrera”, especifica el Acuerdo de Acreditación⁷¹. Agrega que los recursos bibliográficos cubren los requerimientos mínimos, que faltan materiales didácticos y que “se aprecia una insuficiente actualización respecto de las tendencias internacionales y de los cambios en la disciplina”.

Aunque también se valoran numerosos aspectos, como la intención innovadora del plan de estudios -expresada en su propuesta de un planteamiento común para los distintos niveles educativos-; la estructura de prácticas y pasantías; las calificaciones y el compromiso del cuerpo directivo y académico; las oportunidades de desarrollo y perfeccionamiento docente; y la vinculación con el medio, a través de diversas acciones de apoyo a la comunidad.

La carrera de Pedagogía en Castellano y Filosofía, impartida por la Universidad de La Serena, también fue certificada por dos años. ¿Qué es lo que se destaca de ella? La calificación del cuerpo académico y la motivación, creatividad y vocación de los alumnos⁷². También se valora que está bien posicionada en el medio regional, lo que se puede comprobar en la demanda de los empleadores.

No obstante, le sigue una larga lista de falencias. Nuevamente “el perfil de egreso constituye más bien una declaración de intenciones y no contempla las competencias que articulan la formación pedagógica con la formación en la especialidad. Por lo mismo, no es un instrumento útil para orientar la malla curricular, el contenido y el sentido de las asignaturas impartidas y la organización general de la docencia”.

⁷¹ Acuerdo de Acreditación N° 163. Ver http://www.cnap.cl/Acr_Carreras/acuerdos/163.pdf

⁷² Acuerdo de Acreditación N° 155. Ver http://www.cnap.cl/Acr_Carreras/acuerdos/155.pdf

Pero los evaluadores van más allá. Consideran que el plan de estudios no contempla objetivos y actividades específicas que justifiquen ¡la obtención del grado académico de licenciado en Educación!. De igual forma, salieron a flote aspectos que evidentemente no fueron superados con el proyecto FFID, como es la falta de coordinación e integración entre la formación pedagógica y la disciplinaria.

Algo similar ocurre con tres carreras de la UMCE, que fueron certificadas por dos años⁷³. Después de valorar el prestigio con el que aún cuenta el ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, el Acuerdo de Acreditación enumera debilidades tanto a nivel institucional como de carreras.

Sorprende que entre las primeras destaque “la inexistencia de una definición formal y clara acerca de los conocimientos y competencias asociados al grado de licenciado en Educación, así como de los requisitos para la obtención de dicho grado”⁷⁴.

También se critican los mecanismos de gestión, que aparecen como extremadamente centralizados y rígidos, y la asumida desconexión académica y administrativa entre el departamento de Educación y las unidades responsables de las especialidades. “Dicha desvinculación -añade el informe- no es sólo un problema de coordinación, sino que parece constituir un elemento negativo de la cultura institucional, que es preciso analizar y resolver adecuadamente”.

⁷³ Licenciatura en Educación en Matemática y Pedagogía en Matemática; Licenciatura en Educación en Matemática y Pedagogía en Matemática e Informática Educativa; y Licenciatura en Educación en Matemática y Pedagogía en Matemática y Estadística Educacional.

⁷⁴ Acuerdo de Acreditación N° 68. Ver http://www.cnap.cl/Acr_Carreras/acuerdos/068.pdf.

Considerando lo anterior, no asombra que se haya constatado un clima de competencia entre los académicos de los ramos disciplinarios y de los pedagógicos, algo que es percibido por los propios alumnos.

Las carreras, por su parte, presentan varios puntos flacos, pero vale la pena mencionar sólo uno: no incorporan los contenidos de la reforma educacional.

La Universidad Central y la Universidad del Mar son las dos entidades privadas que han certificado algunas de sus pedagogías. En el caso de ésta última, el proceso también dejó en evidencia innumerables carencias, tanto que no fueron acreditadas las carreras ofrecidas en dos de las tres sedes postuladas. Sólo fue certificada por tres años el programa de Educación de Párvulos dictado en la ciudad de Valparaíso, en jornada diurna y vespertina. Pero no las impartidas en Antofagasta y La Serena⁷⁵.

No obstante, el programa ofrecido en la capital de la V región tuvo que eliminar la “conveniente” opción que ofrecía a sus matriculados para lograr a acreditación. “...la Universidad del Mar intentó articular la educación parvularia con el primer nivel de enseñanza básica, pero la solución propuesta -doble titulación- no se encuentra avalada por el plan de estudios, que no contempla las competencias requeridas para trabajar en la educación básica”⁷⁶, establece el Acuerdo de Acreditación.

A nivel institucional se detectó que los planes de estudios estaban sobrecargados, lo cual atenta contra la posibilidad de desarrollar un trabajo personal

⁷⁵ La carrera de Educador de Párvulos de la Universidad del Mar también es impartida en las sedes de Iquique, Calama, Copiapó, Maipú, Quillota, Curicó, Talca, Temuco y Punta Arenas, pero como no cuentan con egresados no pudieron ser evaluadas.

⁷⁶ Ver Acuerdo de Acreditación N°169 http://www.cnap.cl/Acr_Carreras/acuerdos/169.pdf.

significativo. Se reprochaba, de igual forma, la escasa productividad académica, tanto en términos de investigación como de participación en congresos como ponentes o conferencistas, y la inexistencia de indicadores de desempeño para medir los resultados del programa y verificar el logro de los propósitos declarados.

Entre las razones esgrimidas para no acreditar las carreras impartidas en la sede de La Serena se señala, por ejemplo, que “no hay evidencias de que se preste atención a las condiciones del entorno regional, caracterizado por una alta cesantía de educadores de párvulos. El espacio físico asignado a biblioteca es insuficiente, tanto en lo que se refiere a almacenamiento de libros como a áreas de estudio. La formación en idioma inglés es insuficiente para asegurar el logro de un nivel concordante con la mención en inglés que se pretende otorgar, a pesar de los mecanismos de evaluación inicial y de apoyo ofrecidos por la carrera”.

Teniendo en cuenta todos estos antecedentes, ¿podemos aventurar cómo se forma a los profesores en Chile? María José Lemaitre responde: “Yo creo que se han hecho avances significativos, pero me parece que las universidades no han asumido de verdad su compromiso con la formación de profesores y tratan a estas carreras como si fueran de segunda o tercera categoría. Se llenan la boca diciendo que la formación de profesores es muy importante para su institución, pero no es así en la práctica”.

Guerra a los programas especiales

El Colegio de Profesores viene denunciándolos desde 1997 y el Informe de la OECD puso en duda su calidad. El Mineduc ha hecho llamados públicos a las instituciones de educación superior para que los cierren y el Consejo de Decanos de Educación de las universidades tradicionales no se pone de acuerdo. Hablamos de los programas especiales de Pedagogía impartidos en el país.

Paulina Peña es enfática en señalar que el gobierno no está en condiciones de entregar cifras oficiales, dado que recién están recopilando los antecedentes necesarios, proceso que por lo demás se ha visto entorpecido por dos situaciones: los planteles no dan conocer todos los datos; y no se tiene claridad en torno a las características de estos programas, ya que se mezclan carreras de Pedagogía, cursos de regularización docente, diplomados y post-licenciaturas. Todos con modalidad a distancia o semi-distancia.

Según el decano de la Facultad Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Marco Aurelio Reyes, la matrícula de los programas especiales ya supera a la de las carreras regulares. Y según datos aportados por el Colegio de Profesores, en el año 2004 se registraron más de 12 mil matriculados sólo en carreras de Educación Parvularia y Básica, siendo la universidades Tecnológica Metropolitana, Arturo Prat, de Los Lagos y de Playa Ancha las que más alumnos ostentan.

En general, son los programas de regularización docente los que acaparan las mayores críticas. No tanto así la formación pedagógica para licenciados en alguna

área del conocimiento como tampoco los cursos que preparan a profesores de enseñanza media técnico-profesional.

La regularización docente se originó en la década del '60, cuando el entonces Presidente Eduardo Frei Montalva promovió la formación acelerada de profesores, para cumplir con la expansión y masificación del sistema escolar.

Así lo consigna una reveladora investigación realizada por un grupo de alumnos de Pedagogía de la IX región en conjunto con el Colegio de Profesores⁷⁷.

El trabajo, que toma como referencia la oferta entregada por la universidades Arturo Prat y Austral de Chile en sus sedes de la IX región, da cuenta de las deformaciones que ha sufrido esta modalidad hasta nuestros días.

En un comienzo, los cursos se pensaron como una alternativa para las personas que habían dejado inconclusa su formación pedagógica por ingresar a trabajar. Y para aquellas que, no habiendo realizado estudios, llevaban mucho tiempo desempeñándose en el sistema escolar.

Sin embargo, plantea el estudio, su objetivo en la última década se ha desvirtuado, permitiendo que comerciantes, dueñas de casa, choferes de taxi, vendedores, asesoras del hogar, catequistas e incluso estudiantes recién egresados de la enseñanza secundaria, que nunca han estudiado ni tenido contacto con una escuela o liceo, se titulen de profesor en un plazo muy breve, lo que es reafirmado por Marco Aurelio Reyes, a quien le preocupa la igualdad de condiciones laborales en que se encuentran estos profesionales en relación a los egresados de carreras regulares.

⁷⁷ UBILLA, Carmen y otros. La formación pedagógica entregada en los cursos de regularización, ¿responden a los requisitos planteados por la reforma educacional al ejercicio de la profesión docente? Chile. 2002. Ver [www.http://www2.udec.cl/~josqueza/ogep/informegepix\(sep_2002\)marcado.pdf](http://www2.udec.cl/~josqueza/ogep/informegepix(sep_2002)marcado.pdf).

“Estos programas se caracterizan por no exigir la rendición de la PSU, por tener un menor número de horas presenciales y por contar con una insuficiente infraestructura y equipamiento”, denuncia también el presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez. Sin contar, dice, que muchos de los postulantes muestran dudosos documentos para certificar su experiencia laboral como maestros.

Las autorizaciones docentes que otorga el Mineduc han generado parte del problema, dado que las universidades se basan en su existencia para ofrecer los cursos de regularización. Es una población cautiva que entrega importantes dividendos a las instituciones de educación superior.

Precisamente para normar el tema, el año 2003 el Presidente Ricardo Lagos aprobó el Decreto N°352, que reglamenta el ejercicio de la función docente⁷⁸, donde se especifica claramente a quiénes se les puede otorgar provisoriamente esta prerrogativa⁷⁹.

Según datos aportados por el Colegio de Profesores, en el año 2005 se cursaron 17.073 autorizaciones docentes, una cifra considerablemente menor que la registrada el año anterior (30.850). La región con la mayor cantidad de permisos es la V, a la que le siguen la X, IX, VI y IV región. En tanto, los subsectores de

⁷⁸ Ver decreto en http://www.colegiodeprofesores.cl/legislacion/portada_legislacion.html

⁷⁹ En aquellas localidades en donde no haya el número suficiente de docentes para satisfacer las necesidades pedagógicas, se puede autorizar a personas no tituladas o se puede habilitar a profesores de otros niveles. Pero la normativa especifica que el permiso para ejercer la profesión se concederá preferentemente “a quienes posean título docente en una especialidad o nivel diferente o a quienes posean certificados de validación o competencia indiscutible para ejercer la docencia”. La autorización dura un año, pero con excepciones. Es indefinida, por ejemplo, para los profesores de enseñanza media titulados en Idioma Extranjero, Artes o Educación Física que se desempeñen en educación básica en el subsector de aprendizaje correspondiente a su mención.

aprendizaje que más necesitaron ser cubiertos fueron Inglés, Matemáticas y Religión⁸⁰.

Estos antecedentes hacen pensar a Beatrice Avalos que no se puede eliminar todo el sistema de regularización docente. “En muchos casos sirve para que profesores que están haciendo clases y que no pueden dejar de trabajar reciban una formación adecuada”. Esto es especialmente necesario en sectores rurales, donde existen aulas multigrado, es decir, cursos con alumnos de diferentes niveles de aprendizaje.

Pero que René Flores señale no estar de acuerdo con la oferta que entrega su propia universidad, la cual informa más de 4 mil alumnos en programas a distancia, da para pensar. “Lamentablemente es una importante fuente de recursos y mientras no se resuelva el problema del financiamiento de las instituciones tradicionales no le veo salida al tema”, señala el decano de la Facultad de Educación de la UPLA.

La historia de este plantel da cuenta de los caminos que ha tomado el sistema de regularización docente. En efecto, la UPLA partió dictando cursos a los normalistas que vieron truncados sus estudios en 1973. Con ese objetivo se creó la Oficina de Programas Especiales al comenzar la década del ‘90, organismo que entre 1991 y 1996 tituló a 1.569 profesores de enseñanza básica y educación técnico-profesional.

En 1993, la Oficina pasó a llamarse Dirección de Programas Especiales y Asistencia Técnica (Dpeat), ampliando notablemente los planes.

⁸⁰ Para darle mayor información a los empleadores, el año 2004 el Mineduc en acuerdo con el Colegio de Profesores, creó un registro nacional de profesores titulados, de carácter público.

Actualmente, la Dpeat imparte carreras, menciones y diplomados totalmente a distancia⁸¹.

El programa de Educación Básica con Licenciatura en Educación, por ejemplo, tiene una duración de nueve semestres -3.840 horas pedagógicas- y está destinado a “profesionales” y “técnicos de nivel superior”, según se advierte en su sitio de Internet⁸². Pero pueden tener un ingreso especial -después de rendir un examen de admisión de lenguaje y matemática-, personas con estudios universitarios incompletos, con un año de experiencia docente en cualquier nivel educacional. Y personas con licencia de enseñanza media, que se hayan desempeñado por lo menos tres años en el sistema escolar.

¿La modalidad de formación? Al comenzar cada semestre, los alumnos repartidos por el país reciben material impreso relativo a sus asignaturas. Esta es la base de la enseñanza, la que se complementa con los recursos didácticos que los estudiantes pueden descargar del aula virtual. Si tienen dudas, pueden establecer una comunicación con su profesor por teléfono o a través del correo electrónico. Las evaluaciones son presenciales y se realizan en los Centros de Examinación que existen en todas las regiones del país.

⁸¹ El año 2005 esta era su oferta: carrera de Educación Básica con licenciatura en Educación; plan de formación pedagógica de profesores de Educación Técnico- Profesional con licenciatura en Educación; programa de licenciatura en Educación; magíster en Educación Ambiental, diplomado en Interculturalidad, y menciones en Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Interculturalidad.

⁸² Ver www.dpeat-upa.cl

En agosto del año 2005, la Oficina Regional de la Unesco publicó un estudio que incluía 17 experiencias de formación inicial y en servicio docente utilizando TICs.

De nuestro país, precisamente se analizó la Licenciatura en Educación con mención en Educación General Básica de la UPLA, junto al proyecto Enlaces y al programa Teleduc de la Universidad Católica de Chile⁸³.

La carrera impartida por la Dpeat tuvo una buena evaluación, siendo validada, de alguna manera, como modelo de formación de profesores.

Se valoró especialmente la combinación de recursos tradicionales (texto escrito) y multimediales (aula virtual), dado que ni los académicos ni los alumnos observados contaban con una cultura informática desarrollada. Ambos evidenciaban problemas para aprovechar al máximo las herramientas digitales. Esto, por desconocimiento, sentimiento de impersonalidad o temor.

“Si bien hay avances notables en el uso de TICs, dadas las características de los estudiantes y académicos del Programa, es recomendable una introducción paulatina del uso de las tecnologías, especialmente, las relacionadas con la informática para no generar rupturas en los espacios cotidianos de los alumnos y alumnas en procesos de formación pedagógica, sobre todo en situaciones de mayor asilamiento territorial”, recomendaban los investigadores⁸⁴.

“Generalmente se asocia educación a distancia con educación de mala calidad”, advierte la investigadora de la Unesco Magaly Robalino. “Pero me parece que puede ser una excelente modalidad de trabajo, sobre todo para la formación

⁸³ ROBALINO, Magaly y KORNER, Antón (Coordinadores). Formación docente y las Tecnologías de Información y Comunicación. Logros, tensiones y desafíos. Orealc/Unesco. Chile. 2005.

⁸⁴ ROBALINO, Magaly y KORNER, Antón (Coordinadores). Op. cit. Pág.75.

permanente de los docentes, si es que el programa tiene tanta rigurosidad como uno presencial. Se pueden desarrollar capacidades que no siempre se logran con la educación presencial, como investigación, sistematización y trabajo en equipo”, agrega.

La Universidad de Chile, por ejemplo, hace cuatro años creó la Unidad de Educación a Distancia en el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC), con el objetivo de impartir cursos de perfeccionamiento virtuales para profesores⁸⁵. Y actualmente, el Cpeip también está utilizando la modalidad *e-learning* en cursos de Física para profesores de enseñanza básica y media y Geometría para profesores de matemáticas de segundo ciclo básico.

“En el mundo hay muy buenos ejemplos, como lo que ocurre en la Universidad Abierta de Inglaterra. Pero en Chile no sabemos cómo es la calidad. Nadie ha comparado a los egresados de esos cursos con otros para saber si son mejores o peores. El supuesto de todo el mundo es que son peores, pero no hay datos que lo avalen”, opina Beatrice Avalos.

Una solución, dicen los involucrados, puede ser la ley de acreditación que se encuentra en el Congreso y que contempla la evaluación obligatoria de las carreras de Pedagogía. “Si bien es cierto que la consecuencia de no acreditarse no es cerrar, por lo menos para una universidad que quiere tener prestigio, sería muy difícil seguir adelante si sus carreras no están acreditadas”, dice Carlos Eugenio Beca.

Pero hay otros que lo consideran un mecanismo muy engorroso para terminar con estos programas. “Se dice que así se va a suprimir toda la formación a distancia,

⁸⁵ Algunos de los cursos son Convivencia Escolar en la Enseñanza Media; PSU Lenguaje y Comunicación; Formación en Valores desde un Diálogo Interreligioso. Ver <http://www.uchile.cl/vaa/pec/>.

de fines de semana. Una, no sé si hay que suprimirla toda y dos, que el ministerio saque un decreto, una ley, y se acabó”, plantea por su parte Juan Eduardo García-Huidobro de la Universidad Alberto Hurtado.

Lo cierto es que algunas instituciones, preocupadas de la mala imagen que han generado este tipo de cursos, han optado por certificar su calidad. Es el caso del Centro de Educación a Distancia (Cecad) de la Universidad Arturo Prat, creado hace cuatro años, y que según comunica en su sitio de Internet, forma a 12 mil alumnos en 17 sedes del país⁸⁶.

Las carreras duran nueve semestres y sólo es necesario ir a clases los días sábados, de 8:15 a 19:45 horas. El resto son materiales escritos para la casa y recursos multimedia. Entre los requisitos de ingreso no se cuenta la experiencia en el sistema escolar: sólo la licencia de enseñanza media, un examen de conocimientos y una entrevista personal psicológica.

Otras posibilidades planteadas por el Mineduc para regular el tema son fijar un puntaje mínimo para ingresar a cualquier programa de educación⁸⁷ y que sólo personas con licenciaturas o títulos profesionales o con experiencia docente prolongada y verificada, puedan acceder a los cursos especiales.

Pero no hay nada claro aún.

⁸⁶ Entre sus carreras se encuentra Educación Parvularia; Pedagogía en Educación Básica con mención en Matemáticas, Lenguaje y Comunicación y Ciencias; Pedagogía en Educación Básica, con mención Cristiana Evangélica y Pedagogía en Educación Media en Historia y Geografía. Ver http://www.unap.cl/p4_cecad/site/edic/2005_06_23_2/port/home.html

⁸⁷ Informalmente, durante la primera reunión del Consejo de Decanos de Educación, realizada en el año 2004, las universidades del Consejo de Rectores asumieron el compromiso de establecer 500 puntos como mínimo.

¿Una prueba a los egresados?

¿Quién garantiza actualmente la calidad de un docente en Chile? La respuesta es una: su título profesional. Es decir, si un maestro ha finalizado sus estudios en una institución autorizada por la ley, se asume que está capacitado para ejercer en cualquier escuela, liceo o colegio del país.

Pero, ¿todos los planteles que imparten carreras de Pedagogía entregan una formación adecuada? ¿Todos los estudiantes aprenden efectivamente a ser profesores? ¿Todos logran desempeñarse bien en la práctica?

A estas preguntas se suman a otras: ¿Se está preparando ahora mejores docentes que antes? ¿Están aptos para responder a los desafíos actuales? ¿Es mejor el desempeño de los maestros que formaron parte del programa FFID que el de las generaciones anteriores?

No hay investigaciones. No hay estudios. Sólo hay percepciones.

“Una institución puede estar acreditada, pero el alumno puede aprobar con nota mínima y no estar suficientemente preparado para ejercer la docencia. Además, es difícil que una universidad no le entregue el título a una persona que ha estudiado cuatro o cinco años. A lo mejor tiene que repetir la tesis, pero va a recibirlo igual. La pregunta es si está en condiciones de ejercer”, plantea Carlos Eugenio Beca.

Teniendo en cuenta esta realidad, el gobierno informó a comienzos del 2004 que estaba estudiando la posibilidad de instaurar una prueba de conocimientos para los egresados de las carreras de Pedagogía del país. La idea se discutió en la primera

reunión que sostuvo el Consejo de Decanos de Educación de las universidades tradicionales.

En principio, hubo consenso en la necesidad de contar con un mecanismo que evalúe la calidad individual de los egresados los programas de Educación. Pero no se determinó cuál era mejor sistema. Una de las opciones propuestas fue centrarse en los estudiantes de los planteles no acreditados.

Pero el coordinador del magíster en evaluación educacional de la UPLA, Tito Larrondo, sin desestimar el examen, prefiere ir al fondo del problema. “En Chile se entiende la evaluación como un proceso de término y no como un proceso de anticipación. Y en el caso de la formación de profesores se necesita una evaluación más proactiva que retroactiva”.

El Colegio de Profesores se muestra de antemano contrario a la iniciativa. “Nos parece un exceso tres pruebas, porque estaría el proceso de acreditación de las carreras, el examen para los egresados y el sistema de evaluación del desempeño docente”, señala Pavez.

En ello concuerda Beatrice Avalos, quien siente que es un castigo para el alumno y no para la institución: “¡estudió cinco años y no va a poder ejercer!”, dice. Propone, en cambio, un proceso de inducción, después del cual se pueden apreciar las prácticas pedagógicas del nuevo maestro. “Contratémoslo en forma provisoria y veamos cómo se mueve. Hay que darles la chance de probarse. Por muy estupenda que sea la formación inicial, la preparación nunca va a ser completa. Hay un periodo de transición, en que el docente va aprendiendo en la sala de clases”, sostiene Avalos, lo que es reafirmado por el rector de la UMCE.

“Todos los estudios indican que el estilo, la actitud y la llegada al estudiante que asume una persona cuando enseña, se forma en los primeros cinco años de ejercicio. Es decir, el desempeño de ese profesor, aunque después estudie un magíster o haga un doctorado, depende de ese periodo”, advierte Raúl Navarro.

Por eso hay que asegurarse que sean buenas experiencias. No como la que vivió Soledad Ríos, 26 años, profesora de Inglés de la UMCE. Su primer trabajo fue en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Granja, donde alcanzó a desempeñarse por casi dos años.

Lo que la marcó, dice, fue hacerle clases a un octavo básico. “El curso no tenía más de 35 alumnos, pero eran sucios, desordenados, flojos, indolentes. Del total, sólo cuatro destacaban. Después de las pruebas, ponía 30 notas rojas y cuatro azules”, recuerda. Intentó de todo: trabajos en clases, notas acumulativas, retos, incentivos, sermones. Nada los hacía entender. No tenían disposición. Optó por mostrarle su trabajo y los resultados que había obtenido con el curso al jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), para tener un respaldo ante la dirección y los apoderados. Luego vino lo peor: “Comencé a cuestionarme. Pensaba que no estaba haciendo bien mi trabajo. Me decía: ‘en algo estoy fallando’, ‘a lo mejor no sirvo para esto’”.

Para Soledad fueron meses de angustia y desmotivación. Detestaba su lugar de trabajo. Ya no le importaba que otros cursos tomaran la misma actitud. La situación recién se compuso cuando el colegio comenzó a llamar uno a uno a los apoderados para motivar un cambio desde los hogares. “O sea, yo no pude resolverla”, señala Soledad, quien ya no trabaja en ese establecimiento.

Precisamente la realidad que enfrentan los educadores en sus primeros años de trabajo fue estudiada por un grupo de académicos de la Universidad de La Frontera, en la IX región⁸⁸.

Concretamente, los investigadores observaron lo que sucedía con los egresados de las carreras pedagógicas de la Facultad de Educación y Humanidades, tomando en cuenta los cuatro tipos de inserción profesional que describe el holandés, JHC Vonk.

El primer modelo, llamado “Nadar o Hundirse”, es el más común. Las escuelas y liceos consideran al nuevo profesor lo suficientemente capacitado como para integrarse por su cuenta al mundo escolar. Se caracteriza por la ausencia de orientación por parte de los pares, ya que “existe la tendencia cultural en orden a someter a los noveles a un ‘ritual de iniciación’, donde predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el ‘pago del noviciado’”, establece la investigación.

El segundo, denominado “Colegial”, es semejante al anterior, ya que predomina el poco compromiso institucional. Los titulados piden ayuda a sus colegas más experimentados, los cuales pasan a ser especies de tutores. Pero el vínculo radica en la buena voluntad y la conmiseración, ya que se los considera profesionales teóricos y sumamente idealistas, que carecen de experiencia.

El tercer modelo, de “Competencia Mandatada”, se da principalmente en establecimientos de alto rendimiento. En ellos se crea una relación de principiante-mentor, pero no por razones afectivas, sino por resguardar los resultados de

⁸⁸ GONZÁLEZ, Adolfo, ARANEDA, Nelson, HERNÁNDEZ, Jorge, y LORCA, Jorge. Inducción Profesional Docente. Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia). Págs. 51-62. Chile. 2005. En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100003&script=sci_arttext&tlng=es.

aprendizaje de los estudiantes de la institución. La idea es no dejar que los jóvenes profesionales “naveguen solos”, evitando así riesgos previsibles, evitables.

Finalmente, está el “Mentor Protegido Formalizado”, considerado ideal. Este implica “la existencia de un mentor entrenado, capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato, al profesional autónomo y maduro, que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece”.

Los académicos de la Universidad de La Frontera observaron los tres primeros modelos en su investigación. El último no fue constatado en ninguno de los casos.

¿Algunas conclusiones? El tipo de establecimiento condiciona el tipo de inserción del nuevo profesor. Y, evidentemente, no existe un mecanismo formal de inducción profesional actuando en Chile.

En efecto, establece la investigación, en sus primeros años de ejercicio docente, los egresados raramente encuentran apoyo entre sus pares o en la administración del establecimiento. “Con todo, se ha comprobado que el sistema de prácticas tempranas y progresivas acorta positivamente el periodo en estudio denominado de inducción profesional”.

Los académicos aseguran que el aporte que pueden llegar a realizar los principiantes en el campo educativo es enorme. Pero, lamentablemente, no hay programas de inserción que garanticen que dichas contribuciones se realicen efectivamente. Más aún, advierten, la cultura de los establecimientos restringe la expansión del abanico de innovaciones curriculares, didácticas, teóricas y prácticas que trae consigo el egresado, induciéndolos a prácticas obsoletas.

A nivel internacional, los sistemas de inducción docentes están relacionados con procesos de habilitación profesional, que parten de la base que el título logrado en un centro de educación superior no es suficiente para ejercer indefinidamente, sino que la persona debe demostrar, a través de distintos mecanismos, que está preparada y que ha actualizado sus conocimientos.

Dependiendo de los países y las carreras, las certificaciones se realizan al egresar de la institución o después de un periodo de actividad y son de carácter indefinido o provisorio.

Australia, Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, China (Shangai), Nueva Zelanda y Japón son algunos de los países que cuentan con sistemas de habilitación para la docencia. A pesar de que todos los modelos son distintos, poseen características similares.

Durante el proceso de inducción al sistema escolar, que se extiende aproximadamente por un año, a los egresados se les da una menor carga horaria, siendo apoyados en su labor por profesores en servicio o mentores. Al finalizar la inserción, se realizan diversas evaluaciones para otorgar la habilitación definitiva del docente. Estas pueden ser observaciones de clases, portafolios y pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Además, la mayoría de los países también cuentan con registros nacionales de profesores habilitados, temporal o definitivamente.

En estos momentos, las dos comisiones de formación inicial docente están estudiando las mejores alternativas para implementar en Chile en el corto y mediano plazo. Paulina Peña del Mineduc, que participa en ambas instancias, adelanta que el año 2006 se realizará un experiencia piloto de inserción de egresados de Pedagogía,

con el objetivo de asegurar la permanencia del educador en el sistema, apoyándolo tanto en la parte afectiva como pedagógica.

Una de las ideas que se está discutiendo, cuenta la profesional, es aprovechar a docentes con experiencia como mentores. Se ha pensando especialmente en los que participan en la Red de Maestros de Maestros.

El director del Cpeip cree los alumnos que no sean habilitados deberían volver a la institución formadora, la cual tendría que ofrecerle planes de superación. “A través de este sistema las universidades podrían hacer una suerte de seguimiento de sus egresados”.

La misma idea tiene el rector de la UMCE. “Al comenzar su vida laboral, los estudiantes podrían concurrir a la universidad durante un tiempo, por ejemplo, una vez al mes por un año. No para ir a recibir instrucciones de los académicos, sino para comentar sus experiencia. Con esto la universidad podría retroalimentarse. Pero ahí están los problemas económicos...”, manifiesta Raúl Navarro.

La polémica evaluación docente

La evaluación del desempeño profesional docente, acordada en julio del año 2003 por el Mineduc, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, es otra de las fórmulas anunciadas en los últimos años para mejorar las prácticas de los educadores y para de alguna manera articular una carrera profesional basada en incentivos.

Desde que se elaboró el Estatuto Docente, en 1990, se planteó la necesidad de contar con un instrumento que permitiera apreciar la labor de los maestros en el aula. Por varias razones⁸⁹, el Colegio de Profesores se había opuesto insistentemente, hasta que sus dirigentes aceptaron el diálogo. Fruto del trabajo de la comisión tripartita antes mencionada, se elaboró un proyecto de ley, el que fue aprobado por el Congreso y finalmente promulgado por el Presidente Ricardo Lagos en agosto del año 2004.

El reglamento, que se confeccionó después, fue aceptado por la Contraloría General de la República en junio de 2005 con gran polémica, dado que el presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, llamó a los docentes a no evaluarse, argumentando que éste no consideraba una indemnización para los maestros que en el futuro tengan que salir del sistema por ser evaluados tres veces consecutivas con un desempeño “insatisfactorio”. Finalmente, se llegó a un acuerdo y se dio curso a la evaluación del año 2005, la cual no ha estado exenta de problemas⁹⁰.

A pesar de que el Colegio de la Orden participó activamente en la construcción del modelo, existen fracciones al interior de la entidad gremial que se oponen tajantemente. El problema no son sólo las indemnizaciones, decía el presidente del Colegio Metropolitano de Profesores, Jorge Abedrappo, en julio del año 2005, recordando la deuda histórica y las condiciones laborales de los maestros⁹¹. Además de criticar lo engorroso del procedimiento, los maestros arguyen que éste no

⁸⁹ Principalmente temían que se implementara un proceso punitivo, que castigara a los docentes que no obtenían buenos resultados, sin considerar los múltiples factores que inciden en el proceso de aprendizaje.

⁹⁰ A septiembre del año 2005 sólo estaban participando en el proceso 12.900, de un total de 18 mil maestros públicos que se debían evaluar. La Asociación Chilena de Municipalidades estaba abriendo sumarios contra los docentes “rebeldes”.

⁹¹ Diario El Mercurio. Chile. Revisado lunes 18 de julio de 2005 en www.elmercurio.cl.

contempla la gestión en las escuelas, las políticas de los municipios y la falta de recursos⁹².

No obstante estas disputas, resulta interesante constatar que, por primera vez en la historia, el magisterio acepta implementar un sistema de esta naturaleza. Las premisas son dos: se trata de un sistema “formativo”, dado que los resultados demuestran las fortalezas y debilidades de los educadores, teniendo la posibilidad de enmendar los errores; y “explícito”, ya que los protagonistas conocen de antemano lo que se espera de su cometido, el que se clasifica en niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio⁹³.

El proceso comenzó a aplicarse en forma experimental en el año 2003 a 3.700 docentes del primer ciclo de enseñanza básica, pertenecientes a 63 comunas del país. Al año siguiente se evaluó a 1.721 educadores de primero y segundo ciclo básico. Los profesores, pertenecientes a 104 comunas del país, se distribuyeron en las siguientes categorías: un 3% quedó como “Insatisfactorio”; un 34,1% como “Básico”; un 52,6% resultó “Competente”; y un 10% “Destacado”.

A los docentes que lograron un nivel básico o insatisfactorio, el Cpeip les hizo llegar toda la información relativa a los Planes de Superación Profesional, que están obligados a realizar para corregir su actuación frente a los alumnos. Entre las actividades programadas para ellos hay tutorías o asesorías provistas por

⁹² Diario El Mercurio. Chile. Revisado viernes 16 de septiembre de 2005 en www.elmercurio.cl.

⁹³ Destacado: desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Es un desempeño que supera ampliamente al de la mayoría de sus colegas. Competente: desempeño profesional adecuado al indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aún cuando no excepcional, se trata de un buen desempeño. Básico: desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Esta categoría también puede usarse cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente. Insatisfactorio: desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado, las que afectan significativamente el quehacer docente. Ver www.docentemas.cl

profesionales idóneos; participación en cursos, talleres o seminarios organizadas por entidades académicas; lecturas recomendadas; y observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados.

A su vez, los profesores que lograron un desempeño competente y destacado, en noviembre del año 2004, rindieron una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con el fin de recibir la Asignación Variable por Desempeño Individual⁹⁴.

Para el año 2005 se esperaba dar el gran salto: 18 mil docentes del primer y segundo ciclo básico y de enseñanza media, dejando para el año que sigue a los educadores de párvulos.

¿Cómo se evalúa? Todos los docentes de aula del sector municipal -que hayan ejercido al menos un año- serán evaluados cada cuatro años a través de la aplicación de los siguientes instrumentos: un portafolio de evidencias estructuradas, que contiene productos escritos y la filmación de una clase; una pauta de auto-evaluación; una entrevista estructurada al docente evaluado; y un informe realizado por el director del establecimiento y por el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).

Como se había mencionado anteriormente, los criterios de evaluación están contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), un documento elaborado por el Mineduc, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores en septiembre del año 2003 y validado por los profesores en un encuentro nacional⁹⁵.

En él se describen detalladamente las competencias que debe demostrar en la práctica cada educador, basándose en cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación

⁹⁴ Este incentivo consiste en cuatro pagos tributables e imposables anuales -por un plazo de cuatro años- calculados sobre la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN) que el docente esté percibiendo a la fecha. Es decir, un 25% de la RBMN para los docentes “destacados” que obtuvieron un logro destacado en la prueba y un 15% de la RBMN para los docentes “destacados” y “competentes” que lograron un nivel competente en la prueba.

⁹⁵ Ver www.rmm.cl

de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales.

Para el director del Cpeip, Carlos Eugenio Beca, la evaluación docente ayudará a mejorar las prácticas pedagógicas, pero no se le puede pedir que mejore automáticamente la calidad de la educación chilena.

“En principio lo encuentro un buen sistema. Es un sistema complicado, pero bueno. Le da bastante opción al profesor. Yo diría que es bastante progresista, incluso para países desarrollados”, dice Beatrice Avalos, quien valora especialmente el cambio de actitud de los docentes. “Los profesores han sido siempre intocables. Para ellos ha sido un cambio cultural muy grande y, dentro de todo, lo han aceptado bien. Yo creo que se van a acostumbrar y los jóvenes también lo van a asimilar”, añade.

Sin embargo, han surgido voces disidentes, las cuales invocan otros canales. “Me parece que la evaluación la tiene que hacer el propio empleador. Los municipios deberían tener, por ejemplo, la atribución de despedir al profesor o profesora que llega atrasado permanentemente, que no cumple”, plantea Eduardo García-Huidobro.

Esta idea está cobrando fuerza en varios sectores. Sólo una muestra. En julio del año 2005, el suplemento Artes y Letras del diario El Mercurio publicó un extenso reportaje donde criticaba el modelo oficial y daba a conocer la exitosa experiencia de algunos establecimientos educacionales, que estaban implementando diversos instrumentos para medir el desempeño de sus maestros⁹⁶. Entre ellos, los pertenecientes a algunas municipalidades, a la Corporación Nacional de Colegios Particulares y a los 17 colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP).

⁹⁶ Diario El Mercurio. Chile. Revisado el 31 de julio de 2005 en www.elmercurio.cl.

Evidentemente, la evaluación en servicio es otro de los debates que aún no está cerrado.

TERCER CAPÍTULO

Jorge Vergara, de 23 años, tiene muchas ganas de ser profesor. Por eso entró a estudiar Pedagogía en Educación General Básica con Mención en Trastornos del Aprendizaje en el Instituto Profesional de Chile, en marzo del año 2005.

Dice que le hubiera encantado ingresar a una universidad, pero que ni el puntaje ni el dinero le alcanzaron. Ha trabajado desde que salió del colegio y lamentablemente no puede dejar de hacerlo. Por lo mismo está cursando la carrera en horario vespertino, de lunes a sábado. Desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde trabaja en un restaurante y de las siete a las once de la noche está en el instituto.

Asegura estar conforme con su formación, a pesar de que “son pocas horas y en la noche tanto uno como los profesores está cansado”. Describe los cursos que ha tenido básicamente como de “nivelación”, porque son muy básicos. Además, les pasan la materia, pero no les dicen cómo enseñarla. Destaca el ramo de formación profesional porque les enseñan a “relajarse, a pensar positivo para poder aguantar a los niños”.

Por lo que sabe, las prácticas empiezan el segundo año. Sin embargo, él por su cuenta ha vuelto a su colegio a recordar cómo es la dinámica escolar. ¿De qué se trata la reforma educacional? “En el instituto nos dicen que tenemos que prepararnos para la reforma, que hay que cambiar el sistema de educación, pero si tú me preguntas hoy en día de qué se trata no sabría qué decirte”.

Dice que se enamoró de la Pedagogía cuando empezó a enseñarle cosas al hijo de su pareja. Ahí descubrió las innumerables estrategias de enseñanza que podía poner en práctica. “Quiero mejorar la educación chilena, trabajando con niños en riesgo social”, afirma. Además, no desea repetir la experiencia que vivió en el colegio. Quiere ser un profesor entretenido y ocupar distintos recursos didácticos. Se imagina enseñando matemáticas con plastilina, yendo al museo, haciendo clases al aire libre. Y por sobre todo es optimista. Cree poder realizar sus sueños en el futuro.

Alejandro Leyton tiene 49 años. Estudió Pedagogía en Física y Matemáticas en el antiguo Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile e hizo su práctica profesional en el liceo N°1 de Niñas. ¿Su particularidad? Sólo ha trabajado en establecimientos particulares pagados. En tres, para ser más exactos. El actual es nada menos que el Colegio Cordillera, número uno en los listados de rendimiento escolar. ¿Cómo describe su trabajo? De bastante exigencia, pero también de tranquilidad. Lleva 12 años desempeñándose en uno de los colegios más caros de Chile, ligado al Opus Dei, donde ha conocido lo que es el desarrollo profesional docente.

Además de recibir un buen sueldo, tiene horas para planificar sus clases y atender a estudiantes y apoderados. Ha aprendido a ser evaluado constantemente y asiste con regularidad a cursos de perfeccionamiento costeados por el colegio. El alto nivel educacional de los padres y los estudiantes le exige estar siempre actualizado, preparando nuevas didácticas. Las pruebas casi nunca se repiten de un año a otro, afirma.

Todas cosas que, sabe, están lejos de las escuelas municipales y particulares subvencionadas. Y a pesar de que no comparte la desmedida estratificación del sistema escolar chileno, ve difícil una salida. No cree que en experimentos a lo “Machuca”. Sólo propone mayor inyección de recursos al sector público.

¿Cómo ve a la formación inicial docente? “No tengo nada contra las universidades privadas, pero creo que no están saliendo buenos estudiantes de ahí”, dice. ¿Cuáles son los principales problemas? “Veo a profesores que manejan bien los contenidos, pero que no saben cómo tratar a los alumnos. Los veo dubitativos, inseguros. No ponen en práctica adecuadas estrategias de enseñanza. Y si los sacan de sus esquemas no saben qué hacer”, agrega. Por eso, al igual que sus colegas, ha apoyado a todos los maestros que han pasado por el colegio. Porque su objetivo es uno: que los estudiantes aprendan.

Sólo un ejercicio

No es la intención de este capítulo enumerar la lista de falencias que presenta la formación inicial docente al iniciar el siglo XXI. Ni tampoco dar recomendaciones a sus actores más relevantes, léase gobierno, instituciones formadoras, académicos y estudiantes. Sería sumamente presuntuoso. Primero, porque ellos más que nadie saben cuáles son los aspectos que necesitan ser corregidos en el corto, mediano y largo plazo. Y segundo, porque nada es concluyente. En educación no hay nada definitivo.

Asimismo, resulta particularmente difícil priorizar en una materia tan compleja como la preparación académica y valórica de los futuros docentes del país. Paralelamente se están haciendo diagnósticos, construyendo pilotos e implementado transformaciones en los planteles formadores y en el sistema escolar. Y en medio se está investigando. Está todo relacionado. No se puede mejorar una cosa y descuidar otra.

También se escapa a las posibilidades de este reportaje dar soluciones y dirimir debates. El objetivo de este apartado es instalar, poner sobre la mesa los temas más críticos que han surgido a lo largo de esta investigación, en la voz de sus propios protagonistas, adjuntando opiniones de expertos nacionales y extranjeros. El valor de este ejercicio radica principalmente en que algunas discusiones recién se están iniciando o reiniciando.

Responsabilidades

Chile no puede darse el lujo de tener buenas, regulares y malas instituciones formadoras de docentes, ya todos los alumnos tienen el derecho de contar en sus aulas con los mejores profesionales, aquellos que sean capaces de descubrir y potenciar al máximo sus capacidades.

Bajo esta premisa, los gobiernos de la Concertación han puesto en marcha diversos programas de mejoramiento, promoviendo la aplicación de mínimos criterios de calidad.

Pero pese a los esfuerzos y a los avances, dice Beatrice Avalos, no todas las universidades e institutos profesionales que imparten carreras de Pedagogía en nuestro país son de alta competencia. Es una realidad que no se puede esconder.

¿Es el Estado el que tiene impulsar el proceso de mejoramiento? ¿Son los propios planteles de educación superior los que deben velar por la calidad de su oferta pedagógica? ¿Quién resuelve el problema del financiamiento que acusan las universidades, especialmente las tradicionales?

Recordemos que la mayoría de ellas argumenta no poseer los recursos necesarios para realizar grandes cambios. Esto incluye mejoramiento de la infraestructura, oportunidades de perfeccionamiento para sus académicos, implementación de adecuados sistemas de evaluación del proceso formativo y de seguimiento de sus egresados. Y también, por qué no repetirlo, el cierre de los programas especiales de Pedagogía, en los casos que amerite hacerlo.

El proyecto FFID sentó un precedente en materia de intervención estatal y los Mecesus II han seguido la misma dirección. Esto evidencia una preocupación gubernamental por la instrucción de los maestros del país, cuestión que según la investigadora de la Unesco, Magaly Robalino, debe mantenerse y fortalecerse.

No obstante, la intromisión del Estado tiene límites sumamente definidos: termina cuando comienza la autonomía de las universidades. Por eso la pregunta es si los planteles están haciendo todo lo que está a su alcance.

Después de participar en los procesos de acreditación de más de 70 instituciones, a la secretaria técnica de la CNAP, María José Lemaitre, le parece que no todas han asumido de verdad su compromiso con la formación docente, ya tratan a las carreras de Pedagogía como si fueran de segunda o tercera categoría.

Si esto sucede con los planteles que han decidido someterse a un procedimiento de esta naturaleza, qué cabe esperar de los que ni siquiera han considerado la posibilidad de certificar su calidad, cuestión que hoy aparece como indispensable para identificar de mejor manera las debilidades y enmendar el camino.

Habría que recordar, dice el presidente del Colegio de Profesores, que las universidades no sólo están para entregar títulos profesionales sino que también para desarrollar la investigación y la extensión, transformándose en un real aporte a la sociedad.

Precisamente uno de los temas pendientes entre el Consejo de Decanos de Educación y el Mineduc es crear un fondo de recursos para la investigación en las Facultades, comenta René Flores. No sólo urge en muchos planteles aumentar la cantidades de estudios, sino que también sistematizarlos y difundirlos.

En este sentido, el Informe de la OCDE recomienda una “política más coordinada del ministerio”, que considere, entre otras cosas, mayor presupuesto, proposición de temas prioritarios y mejor acceso a información relevante para los investigadores⁹⁷.

Asimismo, se aspira a que los proyectos desarrollados por los centros de educación superior estén vinculados a la realidad escolar. Algo como lo que está haciendo la Universidad Católica.

“Estamos centrados en las prácticas pedagógicas de los profesores de básica. Hemos trabajado en una gran cantidad de colegios haciendo innovación, complementando la formación de los docentes en las áreas que les son más difíciles, como Lenguaje y Matemáticas. Estamos incentivando a todos los académicos a que pongan en práctica sus descubrimientos, ya que queremos que tengan efectos en el sistema”, explica la directora de Pregrado de la Facultad de ese plantel, Margarita Silva.

Estrechar la relación entre el mundo universitario y el escolar es uno de los grandes retos para los próximos años. Por que si no se procede así es “como formar médicos sin hospitales”, afirma Eduardo García- Huidobro.

Para el director de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás, Mario Stambuk, es imprescindible derribar el muro que existe entre el profesor universitario y el de colegio. “Nuestro país fue un potencia educacional dentro de América cuando los mismos profesores del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile hacían clases en los liceo. Hay que volver a ese matrimonio”, dice.

⁹⁷ OCDE. Op. cit. Pág. 161.

Sin embargo, tal como lo consigna el Informe de la OCDE, una gran cantidad de universidades no considera los currículos escolares ni para su estudio ni para su discusión. Éstos podrían utilizarse no sólo para que los alumnos se familiaricen con las demandas del sistema, sino que también para reflexionar respecto a la mirada que tienen los profesionales del Mineduc, encargados de su confección. Algo similar se podría hacer con el Marco de la Buena Enseñanza: revisar críticamente lo que el mundo escolar le está exigiendo hoy en día a los maestros.

Lo cierto es que algunos planteles revisan someramente los planes y programas oficiales y en otras la desconexión con la reforma educacional es total, lo cual es muy criticado por los futuros pedagogos, ya que muchos de ellos egresan sin conocer en qué consisten los cambios y cuál es el papel que deben cumplir para hacerlos efectivos.

En esto, los formadores de formadores tienen un rol central.

Porque está claro que no se puede seguir pidiéndole a los docentes lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto a nivel de contenidos como de métodos, valores y actitudes. “Debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas”⁹⁸.

En el proyecto FFID se evaluó y categorizó a los académicos de acuerdo a su edad y cantidad de postgrados y publicaciones. Pero su influencia en la formación de un maestro depende de muchos otros más factores, tal como lo indica la investigadora uruguaya Denise Vaillant, quien en el año 2002 realizó un estado del arte acerca del tema.

⁹⁸ TORRES, Rosa María. Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Ver: http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/o_mater/otrosmat.htm.

“La formación de formadores es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados. Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña: el contenido o materia a enseñar (...). Pues bien, parece que para ejercer como formador de formadores cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad”⁹⁹.

Vaillant plantea que los académicos de las escuelas de Educación, además de dominar su especialidad, deben desenvolverse, entre otras cosas, en técnicas didácticas, planificación de la enseñanza, teorías de desarrollo humano y sistemas de evaluación, adecuando todo al contexto socioeconómico y cultural de sus estudiantes.

Además, hoy en día a los formadores de docentes no sólo se les pide que se mantengan actualizados y que investiguen en sus respectivas ramas del saber, sino que también cuenten con experiencia de aula y que participen activamente como supervisores de práctica.

La experta afirma que muchos académicos ven el problema de la formación docente “como ‘algo’ externo a sí mismos y referido a las ‘conductas de entrada’ de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos”, lo que dificulta el cambio¹⁰⁰.

En este sentido, el decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Marco Aurelio Reyes, advierte que precisamente uno de los

⁹⁹ VAILLANT, Denise. Formación de Formadores. Un Estado de la Práctica. Preal N° 25. Pág. 21. 2002. En www.preal.cl

¹⁰⁰ VAILLANT, Denise. Op. cit. Pág. 5.

obstáculos para mejorar la preparación docente es la resistencia al cambio por parte de los académicos, hecho que se observó durante el proyecto FFID y que todavía subsiste, de acuerdo a lo manifestado por las propias autoridades universitarias.

Durante el programa gubernamental, que se desarrolló entre 1997 y 2002 en 17 planteles, una gran cantidad de formadores pudieron realizar postgrados y conocer experiencias internacionales. Pero el impacto de esta política todavía no se ha evaluado.

Si bien los planteles han advertido algunos cambios en las estrategias de enseñanza, los estudiantes no están conformes. Muchos sienten que algunas de las “nuevas” metodologías se llevan a cabo forzosamente, sobre todo las que tienen que ver con la participación en clases.

Según Eduardo García-Huidobro, el proyecto FFID no tuvo el impacto esperado. “A mi juicio, quedó claro que no resulta que el gobierno entregue dinero a las universidades para el perfeccionamiento de su gente. Esto tiene que ser mucho más centralizado. Tiene que ser el Estado el que seleccione por calidad y no por adscripción universitaria. Durante el proyecto FFID muy poco joven sacó doctorado, que es muy importante para que surjan nuevas voces, nuevas mentalidades. Si vamos a hacer una inversión que es escasa hay que focalizarse en personas que tengan todo el tiempo para estudiar y que puedan salir al extranjero”.

Por esto el director de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Alberto Hurtado propone instaurar un fondo de becas y nombrar a un consejo -integrado por personas elegidas por las universidades- para que escoja a los candidatos a doctor.

El Informe de la OECD, por su parte, recomienda que “la estructura de carrera e incentivos para el personal académico en las facultades de Educación deberían

revisarse con el objetivo de recompensar la innovación y la capacidad emprendedora”¹⁰¹.

Pero los formadores arguyen que no pueden hacer “milagros”.

Todos los planteles consideran necesario atraer buenos estudiantes a las carreras de Pedagogía. Sin embargo, en la práctica muchos de ellos le dan la oportunidad a cualquier persona, independiente de su edad, origen socioeconómico y nivel académico. La pregunta es si vale la pena “arriesgarse” en una profesión tan sensible como la docencia.

“Algunas universidades privadas han hecho de la recepción de alumnos un negocio y una irresponsabilidad, lo que se evidencia en los puntajes”, afirma el director de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás, Mario Stambuk. Aunque la preocupación también se extiende a los valores y actitudes de los estudiantes, es decir, los genuinos deseos de consagrarse a una profesión cargada de sabores y sinsabores.

El problema, dice el coordinador del magíster en evaluación educacional de la UPLA, Tito Larrondo, es que no todas las universidades se hacen cargo de las condiciones de entrada de sus alumnos, argumentando falta de recursos.

Larrondo comenta que existe una teoría, conocida como del túnel, que se asocia a la formación universitaria, y especialmente a las carreras de Pedagogía, que establece que una persona ingresaría a la institución formadora con determinadas capacidades y que egresaría básicamente con las mismas.

“Lo único que haría la universidad sería cargar con conocimientos la mochila que trae el estudiante. Pero las competencias elementales del sujeto seguirían siendo

¹⁰¹ OCDE. Op. cit. Pág. 159.

las de un comienzo, lo que sería altamente nefasto si éstas no fuesen adecuadas”, explica Larrondo, quien participó en la elaboración de pruebas estandarizadas para medir las habilidades lingüísticas y matemáticas de la generación que participó en el proyecto FFID¹⁰².

A pesar de que aún no ha comprobado la teoría del túnel, Larrondo cree que hay que ser realista y congregar a los mejores estudiantes para cursar las carreras de Educación y, en caso de que no lo sean, los planteles deberían realizar diagnósticos para identificar las carencias de los futuros pedagogos y poner en práctica efectivos programas para remediarlas, “porque a menores capacidades de ingreso, si yo no hago nada entremedio, menores van a ser las capacidades de egreso”.

Un programa de apoyo a los alumnos debería incluir nivelación académica y espacios de desarrollo personal, donde puedan descubrir o construir su vocación.

El académico cree que la clave es construir buenos y, por sobre todo, oportunos sistemas de evaluación, para realizar las correcciones en el momento adecuado. Pero, según su experiencia, nuestro país está todavía lejos de esto, dado que la evaluación se entiende como proceso de término y no de anticipación.

¿No hay conciencia de la importancia de esta herramienta al interior de los planteles? “Para mí la diferencia está entre la ingenuidad y la irresponsabilidad. Si yo dijese que las instituciones le dan poco valor, diría que son irresponsables. Si yo dijese que no saben de su valor; diría que son ingenuas, lo que es lamentable de todas

¹⁰² La aplicación de la primera prueba se realizó a mediados del año 2001 a más de 2.000 estudiantes de los primeros años de la carrera en seis universidades. En el año 2002 se aplicó a las restantes. ¿Una de las conclusiones? “Los futuros pedagogos presentan un limitado manejo de ciertas destrezas que se consideran fundamental para su ejercicio profesional y para la efectividad de su tarea”. Ver AVALOS, Beatrice. Profesores... Op. cit. Págs. 140-143.

maneras, ya que el efecto sigue siendo el mismo. Y en general, creo que hemos pasado desde una gran ingenuidad y que estamos rayando en la irresponsabilidad”.

Beatrice Avalos subraya que la evaluación de los procesos formativos es uno de los puntos más críticos dentro de las facultades de Educación, hecho que quedó en evidencia en el proyecto FFID.

Recordemos que si bien durante su ejecución se construyeron estándares para la formación inicial docente y se utilizaron diversos instrumentos para monitorear el logro de los aspirantes a maestros, como portafolios, entrevistas y observación de prácticas, estas iniciativas han sido descontinuadas por falta de recursos.

Magaly Robalino corrobora el diagnóstico: “En estos momentos hay una evaluación indirecta de la formación docente, porque lo que se toma como referencia son los logros académicos de los escolares en las pruebas internacionales. Yo no conozco experiencias de evaluaciones sistematizadas sobre seguimiento de egresados, por ejemplo”.

¿Qué partes del proceso debería monitorear un buen sistema?

En primer lugar, dice Larrondo, es necesario determinar las condiciones de ingreso de los estudiantes. Esto es básico para planificar las acciones a seguir. Además, hay que evaluar los logros de aprendizaje en cada asignatura y el impacto que tienen los futuros pedagogos en el sistema escolar: durante sus prácticas profesionales y una vez en ejercicio.

También habría que medir el rol que están teniendo los formadores de formadores y las metodologías que se utilizan en el proceso formativo. Y en caso de que se imparta una licenciatura, es ineludible que se aprecien las competencias indagativas que tiene el alumno a través del seminario de investigación.

Pero construir apropiados métodos y procedimientos requiere de mayor estudio. “Hoy día separar la investigación de la educación y la evaluación de la gestión es muy difícil. La gente lo sigue viendo como separado. En el ámbito educativo es muy difícil saber cuándo se está investigando y cuándo se está evaluando. Cuando se está evaluando y cuando se está gestando. Si yo incorporo un concepto de evaluación en los procesos de formación, investigar y evaluar pasan a tener muchas similitudes”, sostiene el académico de la UPLA.

Tensiones

¿Están discutiendo las instituciones formadoras cuál es el mejor modelo de formación docente? La investigadora de la Unesco Magaly Robalino plantea que la mayoría está atendiendo problemas más urgentes, como la infraestructura, la racionalización de los currículos y el perfeccionamiento de los académicos. Y que en general son las universidades con menor trayectoria las que están tratando de innovar.

En este sentido, Beatrice Avalos señala que son varios los temas que tienen que considerar los programas pedagógicos para impartir una adecuada enseñanza.

Uno de ellos es el aprendizaje docente, ya que teniendo claro cómo es el proceso de asimilación de conocimientos y de construcción de la identidad profesional se pueden diseñar mejores estrategias de formación, las que, en última instancia, tratarán de cambiar o reconfigurar las concepciones que tienen internalizadas los aspirantes a educadores.

Asimismo, propone currículos que privilegien la profundidad más que la cobertura.

La tradición ha ido desde la generalidad, para los maestros primarios, y la especialidad para los secundarios, generándoles problemas a ambos. Los profesores básicos logran un conocimiento y comprensión conceptual insuficiente y los profesores de enseñanza media acumulan conocimientos fragmentarios, poco integrados.

Por eso es necesario transitar hacia un modelo que promueva en los alumnos el entendimiento “de los conceptos centrales o claves de cada área de estudio, las formas como se construyen o crecen estas disciplinas (investigación) y los criterios para validar sus conclusiones”¹⁰³.

Por otra parte, también debe discutirse en qué medida los diversos enfoques y la estructura organizacional de la institución están contribuyendo o dificultando la formación. A pesar de que este es un problema de larga data, no deja de emitir ruido.

Se critican especialmente los programas de formación pedagógica para licenciados, acusados de preparar educadores con gran dominio de contenidos, pero con falencias del tipo metodológico. Y con uno que otro problema identitario.

Según el rector de la UMCE, Raúl Navarro, cuando alguien entra a estudiar una licenciatura generalmente pretende dedicarse a la investigación. “Pero como en Chile es difícil conseguir apoyo económicos para realizar proyectos de este tipo, se ve obligado a trabajar como profesor y ahí se da cuenta que necesita herramientas

¹⁰³ AVALOS, Beatrice. Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes. Pág. 5. En http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentes.pdf. Consultado en agosto de 2005.

pedagógicas. En ese minuto va a optar por la docencia, no antes. Entonces ser profesor se transforma en una alternativa de segundo orden”.

A Beatrice Avalos, por su parte, le preocupa el insuficiente tiempo para la entrega de recursos metodológicos -entre un año y un año y medio- que dedican algunos planes de formación de profesores de enseñanza media.

Esto es corroborado por Daniela Alvear, de 23 años, egresada de licenciatura en Artes de la Universidad de Chile y estudiante del Centro de Estudios Pedagógicos de ese mismo plantel. “El primer semestre fue de pura teoría, teníamos ramos como Psicología del Aprendizaje e Historia de la Educación. Y en el segundo semestre nos centramos en las didácticas específicas por especialidad. A pesar de que los ramos son súper buenos, siento que son insuficiente”, confiesa.

Independientemente de la institución y del sistema adoptado, inevitablemente se genera una tensión entre la teoría y la práctica. Ni los planteles de larga trayectoria, como la UMCE y la UPLA, ni los proyectos más innovadores, como el de la Universidad Arcis, han podido encontrar la fórmula.

“El año 2004 se produjo un quiebre. La primera generación de egresados de la carrera evidenció dificultades para integrar los conocimientos filosóficos y literarios, recibidos durante los dos primeros años de formación, y las metodologías aprendidas durante los dos siguientes”, reconoce el director del programa de Talagante, Emilio Gautier.

René Flores advierte que se trata de un problema cultural, una verdadera lucha de poderes, muy difícil de superar. “Nuestra tradición judeo-cristiana nos ha hecho vivir siempre en lo fragmentado, en lo disciplinario. Nos cuesta movernos en lo

integrado”, explica, añadiendo que “la educación tiene que reconocer que necesita la disciplina y la disciplina tiene que entender que necesita a la educación”.

Pero, mientras tanto, la rivalidad se traspasa a los propios alumnos. “Los estudiantes de Pedagogía en Física prefieren decir que son físicos a decir que son profesores de física. Es un tema cultural. Tiene más estatus decir ‘soy matemático’ que decir ‘soy profesor de matemáticas’, incluso muchos alumnos de artes, se denominan intérpretes”, afirma el decano de Educación de la UPLA.

¿Existe alguna clave para combinar de mejor manera estos dos mundos? René Flores propone crear en todas las universidades una instancia coordinadora entre ambos mundos, que facilite la integración y el afianzamiento de la identidad docente. Asimismo, Margarita Silva cree que “es necesario que los académicos de las especialidades y los del área pedagógica se sienten juntos a elaborar el listado de competencias que los estudiantes deben adquirir durante su proceso de formación”.

Magaly Robalino certifica que en todo el mundo se esta impulsando el desarrollo de competencias docentes, aún cuando la discusión en torno a ellas recién comienza en países como el nuestro.

¿Qué son? ¿Quién las define? ¿Cómo se alcanzan? ¿Cómo se evalúan? ¿Ayudan a para formar maestros más preparados? O ¿significan la tecnificación del trabajo del educador? Como se ha señalado anteriormente, este debate tiene como telón de fondo las concepciones que hay detrás del rol del profesor.

Beatrice Avalos es clara: las competencias no pueden prescribir lo que un pedagogo debe hacer. “Es decir, no pueden enunciarse ni como formas idealizadas del ser docente ni tampoco como indicaciones precisas sobre cómo actuar en el aula, el colegio y en las relaciones profesionales (...) Favorecemos un concepto de

competencia que se inserta en una concepción constructivista del aprendizaje docente”¹⁰⁴.

Más allá de estas consideraciones, cada día el magisterio se ve enfrentado a nuevas exigencias y, al no contar con las herramientas para enfrentarlas adecuadamente, el problema recae indefectiblemente en la formación inicial.

Por ejemplo, la introducción de las TICs en las escuelas y liceos, gracias al proyecto Enlaces, ha dejado en evidencia muchas carencias: alumnos que saben más que sus profesores y maestros que sólo utilizan Internet para recoger información y no como recurso pedagógico, por ejemplo¹⁰⁵.

Hay que considerar especialmente que la inexistencia de adecuados computadores y conexiones en los establecimientos no significa que los niños y jóvenes desconozcan su funcionamiento. Las posibilidades de interiorizarse en las diversas tecnologías disponibles actualmente, desde los juegos de video hasta la red, pasando por los equipos de música y los proyectores de imágenes, son múltiples.

Tanto en Chile como en el resto de la región hay conciencia de este nuevo escenario. Por eso los programas de formación están incorporando nuevos cursos, aún cuando todavía no se cuenta con la adecuada infraestructura, tal como lo señalan autoridades y estudiantes universitarios.

Asimismo, el desarrollo de las TICs “no sólo implica apoyar a que los docentes conozcan y manejen equipos tecnológicos. Hace falta, sobre todo, contribuir a una reflexión acerca de su impacto en el aprendizaje, su uso adecuado, potencialidades y límites”, dice la directora regional de la Unesco, Ana Luz Machado,

¹⁰⁴ AVALOS, Beatrice. Op. cit. Pág. 5.

¹⁰⁵ Destaca eso sí la utilización que le han dado los profesores que integran la Red de Maestros de Maestros, quienes tienen foros y publican sus trabajos.

en el texto de presentación del libro que da a conocer 17 experiencias de formación inicial y en servicio docente en América Latina”¹⁰⁶.

Cómo atender la diversidad de los alumnos que atiborran las salas de clases es otro de los grandes desafíos para los maestros en estos momentos. Tanto de los niños con necesidades educativas especiales como del resto.

El Informe de la OCDE, junto con valorar la preparación que reciben los profesores diferenciales en nuestro país, puso de manifiesto la necesidad de instruir en esta materia también a los docentes de enseñanza básica y media que se desempeñan en el sistema regular.

Precisamente esta es una de las acciones que está tratando de impulsar el gobierno, tal como lo establece la Política Nacional de Educación Especial, presentada por el Mineduc en agosto del año 2005, que tiene como principios la atención a la diversidad y la integración.

En el año 2005, el sistema educacional albergaba a 129.994 alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. De éstos, 100.521 asisten a escuelas especiales y 29.473 acuden a escuelas y liceos con proyectos de integración, alcanzando el 3,7% del total de la matrícula del país¹⁰⁷.

“Como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales, es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para

¹⁰⁶ ROBALINO, Magaly y KORNER Antón (Coordinadores). Op. cit. Pág. 9.

¹⁰⁷ Ministerio de Educación. Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la diversidad. Agosto, 2005. Pág. 19. En www.mineduc.cl

atender la diversidad del alumnado, ya que, lamentablemente, esta temática se ha empezado a tomar en cuenta en época reciente”¹⁰⁸, establece el documento.

Sin embargo, varias universidades e institutos profesionales ya han iniciado un cambio tanto en sus carreras de Educación Diferencial como de Básica y Parvularia, incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Integración escolar” y “Educación inclusiva”.

Algunos alumnos entrevistados señalan que efectivamente en los programas de formación hay una preocupación por la diversidad, pero que en general se trata de cursos muy generales, que tienden a no ser tomados en cuenta por todos los estudiantes.

No obstante, el presidente del Colegio de Profesores pone los pies en la tierra y advierte que los profesores hoy en día no sólo tienen complicaciones para trabajar con niños ciegos, autistas, con deficiencia mental o sordera sino que también con alumnos considerados “normales”.

Diariamente los maestros deben relacionarse con alumnos de diversas edades, niveles socioeconómicos, orígenes étnicos, historias familiares, credos, hábitos, gustos, etc. Niños y jóvenes con nuevas necesidades, demandas y aspiraciones.

Dos interesantes artículos escritos por investigadores de Unesco y Flacso, y publicados por la Revista Docencia, del Colegio de Profesores, en el año 2003, daban cuenta de esta realidad. Ahí se plantea que muchos maestros no cuentan con las competencias cognitivas y actitudinales para responder a los desafíos propios de las

¹⁰⁸ Ministerio de Educación. Op. cit. Pág. 20.

nuevas generaciones, que ya no ven a la escuela como el único lugar donde pueden acceder al conocimiento¹⁰⁹.

Marcela, profesora básica de una escuela municipal, de 45 años, no entendía por qué sus alumnos de primer año básico literalmente se arrastraban por el piso mientras hablaba. No había forma de hacerlos interesarse por la materia que tenía programada pasar. Y como los padres no veían resultados en sus hijos, pronto comenzaron a retirarlos. Le pasó en el año 2004 y hoy, en otra escuela, se las bate con una enfermedad de origen inmunológico, ocasionada por un estado depresivo.

La autoridad pedagógica está en crisis. Por esto, se pide a la formación inicial que entregue algunas pistas de cómo equilibrar la disciplina en el aula y la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Los conocimientos y sentimientos de los propios maestros interactúan constantemente con los de sus alumnos. La relación entre ambos es difícil y la calidad de ella determina en gran medida el éxito o el fracaso de la formación. Por eso muchas veces se plantea como tan determinante la vocación.

Surge la duda en torno a cuál debería ser el perfil del estudiante de Pedagogía. “A larga tiene que ser alguien a quien le interese la gente, que le interese trabajar con otros”, sostiene Beatrice Avalos.

Pero la realidad, según algunos involucrados, dista mucho de ser así. “Actualmente no se están formando educadores, se están formando técnicos. Se están formando personas que te pueden dar una clase de metodología, de psicología del

¹⁰⁹ Revista Docencia. Chile. Pág. 62-68. N°19. Mayo 2003.

aprendizaje, pero no hay una visión de educador, de alguien que tiene que vivir los valores para traspasarlos”, dice Mario Stambuk.

“Si eres una persona que no lees, ¿a quién vas a entusiasmar?; si eres una persona arisca, ¿a quién te vas a acercar?; si eres una persona que tiene una relación terrible con tus padres, ¿cómo vas a trabajar con los padres de otro? La docencia es una forma de vida. Lo que cuesta en una escuela de Educación no es capacitar técnicamente con las herramientas de moda, lo que cuesta es tener un ser humano extraordinario que va a dedicarse toda su vida a formar personas. Eso es lo que cuesta. Esto es un compromiso de vida”, agrega la autoridad de la Universidad Santo Tomás.

Pero, ¿cómo se puede evitar que el futuro profesor reproduzca las estrategias de enseñanza experimentadas durante su etapa estudiantil, como clases expositivas y relación autoritaria en el aula, y que verdaderamente comprenda y aproveche los conocimientos, intereses y anhelos de sus alumnos?

Las instituciones formadoras señalan que se estimula a los futuros pedagogos para que consideren su propia práctica profesional como materia de estudio, ya que “reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del ‘aprender a aprender’ y del ‘aprender a enseñar’”¹¹⁰.

Asimismo, los especialistas apuestan a la aproximación gradual al sistema escolar que tienen los estudiantes durante la carrera. Pero para que las prácticas logren efectivamente cambiar el *background* del aspirante a docente, deben configurarse como una verdadera instancia de reflexión y aprendizaje, que asocie estrechamente al profesor en servicio, al estudiante y al académico.

¹¹⁰ TORRES, Rosa María. Op. cit.

“No se trata sólo de mandar al estudiante a la escuela. La universidad tiene que saber qué practicas está viendo e incentivar la reflexión sobre ello”, dice el director del Cpeip. En ese escenario la figura del mentor se torna central.

Sin embargo, hay opiniones divergentes que tienen que ver con la base epistemológica que sustenta la formación docente.

“La pregunta es cómo hacer que ese estudiante no se mimetice con el mundo en el cual va a participar. Para eso se requiere tener una interpretación de la realidad no representacional. Cuando tú piensas que la realidad existe y que el problema del conocimiento es cómo uno se lo representa, entonces lo que corresponde es ir a la realidad y ojalá poder tener un método para acercarse a ella. Pero cuando uno piensa que la realidad es un objeto de interpretación, y de creación, entonces el problema no es ir a la realidad, el problema es cómo realizas el proceso de interpretación. Y por lo tanto, el tema de las prácticas sin un bagaje conceptual, sin un conjunto de categorías que haga posible su lectura, en el fondo lo que estás haciendo es darle continuidad a un proceso de mimesis que los estudiantes han tenido en toda su formación escolar”, reflexiona Gautier.

El director del Programa de Talagante de la Universidad Arcis postula la distancia, “para después volver a ese mundo con otro criterio. Salvo que se tuviese una escuela experimental, para trabajar con el modelo que quieres producir en el futuro”, dice.

Avalos, por su parte, recuerda su experiencia como formadora de formadores.

“Cuando hacía clases en la Universidad Católica, de Introducción a la Pedagogía, armaba unos talleres para desarrollar en los alumnos un cariño, un interés por la gente. Leían novelas, veían películas, hacíamos análisis de casos. De ahí

salieron muy buenos maestros, porque ellos vieron que para ser un buen profesor tienes que interesarte en las cosas que le preocupan a la gente, tienes que ser sensible del problema de la juventud. Y esas cosas a veces se aprenden leyendo una buena novela clásica. Les va creando el criterio y la capacidad de ser sensibles a los problemas, intereses y capacidades de los otros”.

La escuela y la familia

¿Cómo se le puede pedir a un profesor que realice un buen trabajo en una sala de clases atestada con más de 40 alumnos? Esta es una de las preguntas que más frecuentemente enuncian los maestros para explicar los insuficientes logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Pero no es la única. Porque también salen al ruedo los bajos sueldos, los extenuantes horarios, los escasos tiempos para la planificación y el perfeccionamiento. Y por qué no decirlo, los conflictos históricos¹¹¹, que socavan la autoestima de los docentes, que muchas veces se sienten profesionales de segunda o tercera categoría, a los que no es necesario retribuirles su incansable tarea.

Evidentemente, este cúmulo de situaciones impacta en la salud física y psicológica de los docentes, sobre todo de aquellos que cuentan con muchos años de trayectoria. En julio del año 2003, un estudio encargado por el Mineduc a un grupo de médicos y psicólogos de la Universidad Católica, a petición del Colegio de Profesores, revelaba que un 32%, es decir, tres de cada 10 docentes, tiene o ha tenido

¹¹¹ En ellas se incluyen la llamada deuda histórica generada por el no pago del D.L. 3551, beneficio legal del cual gozan todos los funcionarios públicos, menos los docentes.

una depresión. Casi la mitad de los 144 mil maestros del país había tenido una licencia médica el año 2002 y un 16% había sido hospitalizado. La investigación también señalaba que los docentes tienen más probabilidad de padecer ansiedad, hemorroides, lumbago y várices que otros profesionales¹¹².

En muchos casos, detrás del estrés y el agotamiento de los docentes, hay deterioradas relaciones con pares y directivos y alumnos agresivos, indolentes, con escasos deseos de aprender.

Recordemos, dice la investigadora María Rosa Torres, que al “listado de ‘competencias docentes’, de por sí amplio, viene a agregarse a un listado también grande de tareas asistenciales que hoy en día son parte de la función de casi cualquier docente en el sector público, resultado de la creciente presión puesta sobre la institución escolar para hacerse cargo de los problemas vinculados a la pobreza, la crisis de la familia y el desempleo”¹¹³.

Nada de esto es nuevo. Las condiciones laborales de los docentes siempre han sido muy exigentes, no sólo física sino también psicológicamente. Pero resulta interesante recordarlo a la luz de la discusión acerca de la formación inicial docente, que está en pleno proceso de mejoramiento.

Y también vale la pena preguntarse si el sistema escolar está contribuyendo a la tarea del educador. Porque, de todo lo que ese maestro aprendió durante sus estudios, ¿qué efectivamente podrá aplicar? ¿Qué chance tendrá de mejorar las prácticas pedagógicas del establecimiento donde se desempeñe? ¿Qué oportunidad tendrá de innovar?

¹¹² Revista Siete+7. Chile. Pág. 4-7. Viernes 25 de julio de 2003.

¹¹³ Torres, María Rosa, Op. cit.

Aquí surge nuevamente la inducción de los maestros principiantes. Jorge Pavez es claro: todas estas interesantes propuestas “chocan con un sistema escolar sumamente rígido y autoritario, con una mirada burocratizada, que hace difícil desarrollarlas”.

Al parecer, la reforma educacional tiene varios talones de Aquiles. Y todos ellos inciden en la labor de los maestros y en el aprendizaje de los estudiantes. Y obviamente deben ser ponderados a la hora de las evaluaciones.

Las autoridades universitarias coinciden en que se ha creado una especie de “ideología de la culpabilidad” en torno a los pedagogos, convirtiéndolos en verdaderos chivos expiatorios, desestimando la abultada lista de “imperfecciones” que presenta nuestro sistema escolar.

“Esta una profesión colectiva, en la cual lo que yo hago está dependiendo y co- dependiendo de lo que hacen otros”, dice Eduardo García-Huidobro. “¿Por qué le va bien a un niño? Quizá mejoró su autoestima porque la señora que sirve la comida le dijo que era inteligente y es en el único lugar del mundo donde se lo dicen. Y por eso va a aprender matemática. Los autores discuten cuánto influye el medio, la familia y la escuela en el proceso de aprendizaje, pero lo único que está claro es que la escuela no tiene el 100% de la influencia”, agrega.

¿Qué responsabilidad le cabe entonces al gobierno de turno, a las municipalidades, a los sostenedores privados, al cuerpo directivo de los establecimientos, a las familias y a los propios alumnos?

¿Cómo puede un profesor básico cumplir con lo esperado si no está enseñando, por ejemplo, la materia que más domina? Hablamos de numerosos educadores, que teniendo menciones y cursos de perfeccionamiento en determinados

subsectores de aprendizaje, se encuentran dictando otras materias, algo que es corroborado por el director del Cpeip.

“Los profesores siempre nos comentan esto y realmente no sabemos cómo controlarlo. Un año están haciendo matemáticas y los mandan a hacer el curso de actualización, pero al año siguiente le asignan horas de ciencias, de historia, porque llegó otro que está mejor preparado o porque le da la gana al director”, asegura Beca.

Se espera que con los cambios legales en curso¹¹⁴, el cuerpo directivo y técnico pedagógico asuma de manera más efectiva un liderazgo en la escuela y su equipo docente, lo que evidentemente significa que tengan mayor injerencia en torno a cómo y en qué se capacitan los maestros.

La participación de los padres y apoderados en el proceso formativo es otro de los aspectos que critican los educadores. Una encuesta realizada por la Fundación Futuro, dada a conocer en julio del año 2005, revelaba que las familias no acompañan a sus hijos lo suficiente. Un 46% de los encuestados dijo participar mucho en el establecimiento de pupilos, un 44% dijo hacerlo poco, y un 10% nada.

Las esperanzas, en este sentido, están puestas en los Consejos Escolares, una instancia que está uniendo a los estudiantes, padres y apoderados, docentes y cuerpo directivo para discutir temas como la convivencia y la disciplina al interior del establecimiento.

Ante esta realidad de responsabilidades compartidas, en los circuitos educacionales cada vez más se está escuchando hablar de un concepto llamado “*accountability*”, algo así como rendición de cuentas en educación, considerada una fórmula para mejorar los logros educativos.

¹¹⁴ Concursabilidad de los directores y evaluación de directivos y jefes técnicos.

En abril del año 2005, la Cepal en conjunto con el Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación, CIDE, organizó un seminario para dar a conocer este tema entre los chilenos¹¹⁵. Ahí se explicó que un sistema de *accountability* se basa en dos aspectos: en estándares que dejan en claro aquello que los alumnos deben saber y en la información a los actores interesados -apoderados, educadores y miembros de la comunidad- de si éstos se están alcanzando. ¿Cuán cerca estamos de implementar un sistema de este tipo en Chile, es aún incierto?

Política nacional docente

Hay acuerdo en torno a la necesidad de contar con una instancia coordinadora de las distintas experiencias de formación inicial docente que se desarrollan a lo largo del país.

Por esta razón los centros de educación superior lamentaron profundamente la disgregación del grupo de trabajo que lideró el proyecto FFID al interior del Mineduc. Y han optado por elaborar recomendaciones para una futura política nacional, que instaure principios orientadores y que plantee desafíos comunes a corto, mediano y largo plazo.

Pero los expertos estiman que lo ideal sería elaborar un plan de formación continua.

“En todos los países de la región, a excepción de Cuba, no está articulada la formación inicial y en servicio. Los actores son múltiples, tanto públicos como

¹¹⁵ El seminario “Accountability Educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional”, se desarrolló entre el 18 y el 20 de abril del año 2005. Revisar ponencias en <http://www.preal.org/article.php?sid=63>.

privados, pero no hay espacios que coordinen los esfuerzos que se realizan por separado”, lanza de entrada la investigadora de la Unesco, Magaly Robalino.

Contar con una política al respecto es una de las grandes aspiraciones del magisterio, dado que a través de ella se podría construir una verdadera carrera profesional.

A pesar de que el Estatuto Docente establece la existencia de una, el Colegio de Profesores hace tiempo viene luchando por una alternativa que se condiga con las actuales demandas que tienen los educadores.

Los especialistas recomiendan promover que el buen docente de aula siga ocupando ese lugar y apoyar a aquellos que se sienten preparados para asumir otras tareas, como mentores, investigadores, jefes de UTP, directores, etc.

Durante el gobierno del Presidente Patricio Aylwin (1990-1994) se intentó elaborar una política de formación docente, pero ésta sólo quedó al nivel de un informe que no tuvo mayor trascendencia¹¹⁶. En el año 2002, durante la administración del Presidente Ricardo Lagos, se retomó la discusión al interior del Mineduc y se establecieron acciones prioritarias para crear un sistema de educación permanente. Tres años después, sólo hay intentos de organizar el periodo inicial.

La ex coordinadora del proyecto FFID plantea que disponer de una política amplia y nacionalmente compartida es una necesidad urgente. Por eso sugiere que el Ministerio de Educación convoque a un equipo representativo de los distintos sectores involucrados para que diseñen estrategias de mediano plazo. Estas deberían considerar “las tres aristas del triángulo de la formación de profesores: acciones

¹¹⁶ AVALOS, Beatrice. La formación docente continua en Chile... Op. cit. Pág. 46.

formativas, evaluación del desempeño (que permita diagnosticar necesidades) e incentivos”¹¹⁷, los cuales deberían ser acumulativos y no temporales¹¹⁸.

Para evitar que esta iniciativa carezca de institucionalidad, Avalos propone la creación de un organismo semi-gubernamental que vele por su ejecución. Esta entidad podría sistematizar los estudios que actualmente se están realizando y definir cuáles son las investigaciones que todavía no se han hecho. Porque sin información difícilmente se puede planificar algo.

En estos momentos, por ejemplo, el Mineduc está elaborando un informe acerca de la situación laboral de las educadoras de párvulos, encargado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Pero, ¿qué pasa con el resto? ¿Cómo saber qué especialidades de enseñanza media abundan? ¿O las que faltan?

Las autoridades gubernamentales reconocen que no cuentan con datos estadísticos al respecto.

En la práctica se sigue mirando la profesión docente parceladamente, implementando acciones de cambio focalizadas y programas transitorios.

La falta de una política clara hacia el magisterio también se ha evidenciado en la casi nula colaboración en el diseño de la reforma educativa.

“Capacitación no es sinónimo de participación”, advierte la investigadora de la Unesco, agregando que en general “los docentes están llamados a aplicar los planes de estudio que son entregados lo más desagregados posible”. Hay países, cuenta Robalino, donde los textos escolares más utilizados son aquellos que plantean los

¹¹⁷AVALOS, Beatrice. Op. cit. Pág. 55

¹¹⁸ La Asignación Variable por Desempeño Individual, por ejemplo, que reciben los maestros competentes y destacados después de la evaluación docente, se extiende hasta la siguiente evaluación, por lo que no significa un aumento progresivo del salario.

objetivos, contenidos, metodología y hasta la evaluación. Situación que no está lejos de la realidad chilena.

Los especialistas señalan, asimismo, que para formular una política docente es necesario ampliar la mirada y no sólo limitarse a la formación, evaluación y salarios. También debería considerar las condiciones laborales. Los maestros necesitan tiempo para planificar sus clases, para reflexionar acerca de su práctica, para hablar de los conflictos que tienen con sus estudiantes, para realizar cursos de perfeccionamiento. Por eso se ha planteado la posibilidad de que tengan años sabáticos cada cierto tiempo para poder efectuar estas tareas.

De igual forma, urge incentivar la renovación del magisterio. En Chile no hay edad obligatoria para jubilar, aún cuando las mujeres pueden hacerlo a los 60 años y los hombres a los 65. No obstante, muchos docentes están retrasando su salida del sistema escolar por las bajas pensiones que recibirían, en algunos casos de hasta un tercio de sus salarios.

Pero no sólo los maestros se han sentido alejados de la toma de decisiones públicas. “Creo que todavía no hemos avanzado en una relación de confianza entre el Mineduc y las universidades, especialmente las estatales, que deberían ser consideradas para la definición de políticas, estrategias y acciones en el plano de la educación”, dice René Flores de la UPLA.

El decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Marco Aurelio Reyes, coincide: “la llegada de las universidades al punto de convergencia con la política del Estado, fue tardía y aún quedan resabios de la permanencia en la burbuja”.

Una relación estrecha entre el gobierno, los centros de educación superior y los establecimientos educacionales, permitiría implementar, entre otras cosas, el proceso de inducción de profesores principiantes y la consiguiente habilitación profesional, articulándolos con la formación inicial y en servicio, la evaluación del desempeño docente y los estímulos económicos.

Esto, considerando que la “la inserción profesional del docente novel puede ser una oportunidad privilegiada -como dispositivo estratégico- para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas, propias de las reformas educativas en América Latina, particularmente, en Chile”, tal como advierte el estudio realizado por investigadores de la universidad de Temuco¹¹⁹.

Por otra parte, el conocimiento de las dificultades y carencias de los maestros en su ejercicio profesional podría orientar y racionalizar la oferta de perfeccionamiento, que actualmente es muy variada. En cuanto a extensión, temáticas y calidad.

A pesar de que todos los actores valoran la orientación que está siguiendo la formación en servicio gracias a la labor del Cpeip, la regulación y articulación de los cursos de capacitación también sería materia de trabajo para una comisión que estudie una política nacional docente. Apremia, principalmente, una mayor coordinación entre el Cpeip y las instituciones formadoras para definir prioridades.

Beca señala que las mayores necesidades de los educadores en términos de perfeccionamiento se ubican en las menciones para el segundo ciclo básico, especialmente matemáticas y ciencias y didácticas para inglés.

¹¹⁹GONZÁLEZ, Adolfo, ARANEDA, Nelson, HERNÁNDEZ, Jorge, LORCA, Jorge. Op. cit.

Otro problema que identifica el director del Cpeip es que “muchas universidades ni siquiera organizan internamente su oferta, ya que los programas a veces son impartidos por una facultad, un departamento o un centros de estudio”, cada uno enfocado en su ámbito.

Además, muchos planteles, al constatar que el poder adquisitivo de los docentes es bajo, ofrecen cursos económicos, a distancia, que no cuentan con la debida interacción. “Nos asusta que los profesores estén adquiriendo certificados que no tienen valor de conocimiento”, dice Beca.

¿Tendremos en el corto plazo una política nacional docente que integre todos los aspectos señalados? Pavez responde: “No estoy tan claro de que el próximo gobierno pueda tener la suficiente voluntad política o la mayoría en el Congreso como para hacer cambios radicales”.

Mirando al futuro

“Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?” es el sugerente título de un artículo escrito por la investigadora ecuatoriana Rosa María Torres, el cual parece oportuno citar.

Ahí plantea que “no hay respuesta única, ni posibilidad de un menú universal de recomendaciones para la pregunta de qué hacer con la cuestión docente y con la formación docente, de manera específica”¹²⁰.

¹²⁰ TORRES, Rosa María. Op. cit.

Esto, por varias razones. Entre ellas, la diversidad de contextos y situaciones entre regiones, naciones y dentro de un mismo país; la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos genéricamente agrupados como “profesores”; el insuficiente e inconsistente conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje -y del aprendizaje docente en particular-; la incertidumbre y complejidad del mundo actual, “cuya comprensión desafía los habituales instrumentos de pensamiento y categorías de análisis”; y finalmente “la imprecisión y los sentidos diversos y en disputa que de eso que, vagamente, se avizora como la educación deseada, la ‘nueva’ educación, la ‘educación del siglo 21’”.

Sería bueno detenerse en el último punto.

Este reportaje partió diciendo que todos los sectores políticos, económicos, sociales y culturales del país coincidían en que la educación era la plataforma necesaria para lograr el tan ansiado progreso. Pero que, no obstante, no había claridad en torno al tipo de educación y al tipo de desarrollo que anhelábamos construir, cuestión planteada de una u otra forma por casi todos los entrevistados.

“Los qués y los cómo de la formación docente dependen del rol que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar. La definición del modelo educativo, a su vez, está en relación al tipo de sociedad que se aspira. La pregunta, ‘educación ¿para qué?’, precisamente en un mundo globalizado, dominado por un ‘pensamiento único’ que, en el campo educativo se expresa hoy en la retórica del capital humano, no sólo ha perdido relevancia sino que es un terreno a debatir y

disputar, tanto desde la política y la economía como desde la educación y la cultura”, plantea Torres¹²¹.

Si miramos para atrás, podríamos decir que Chile hizo un importante ejercicio en este sentido en el año 1994, cuando se conformó la Comisión Brünner. En esa oportunidad, una mesa multisectorial se sentó a conversar acerca de los principios que orientarían la naciente reforma educacional.

Sin embargo, las personas consultadas para este reportaje desestimaron que esa instancia haya sido concluyente y plantearon la necesidad de reavivar el debate y de repensar la educación desde nuestro proyecto-país.

“Hasta ahora no ha habido una reflexión profundamente democrática y ampliamente participativa. A pesar de que el Colegio de Profesores integró la Comisión Brünner, que por lo demás sentimos que fue un esfuerzo importante, recién el año 1997 desarrollamos como gremio un Congreso Nacional de Educación, donde definimos nuestra propia política al respecto”, advierte Jorge Pavez.

El dirigente gremial critica especialmente el mantenimiento, por parte de los gobiernos de la Concertación, de las transformaciones llevadas a cabo durante la dictadura, responsables, según el magisterio, de los problemas de calidad y equidad que enfrenta actualmente la educación chilena.

El rector de la UMCE, Raúl Navarro, también repara en la crisis estructural del sistema escolar y superior chileno. “Me parece grave la segregación que existe entre niveles socioeconómicos, la cual seguramente repercutirá fuertemente en la democracia”.

¹²¹ TORRES, María Rosa. Op. cit.

La autoridad universitaria añora los antiguos liceos públicos, donde compartían niños y jóvenes de todas las clases sociales. “En ellos existía la posibilidad de la integración, del aprendizaje entre pares, del entendimiento”, indica.

“Hoy, las escuelas para pobres preparan para seguir siendo pobre y los ricos preparan para seguir siendo ricos. Esto sobrepasa la responsabilidad del profesor. Yo siempre hago el símil con el matrimonio entre parientes. Pueden mantener el apellido, el rango, pero biológicamente se van a producir perturbaciones, cuestión que no ocurre cuando hay heterogeneidad”, añade.

Pero esta no es sólo una realidad nacional.

“La tendencia a la privatización en varios países de la región está ampliando la brecha entre la educación pública y privada; la creciente separación de escuelas en función de ingresos afecta las bases de la convivencia, y de la integración y cohesión social de un país”, advierte el Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe, Prelac¹²².

Se propone, por tanto, el fortalecimiento de la escuela pública y del rol del Estado. Pero, “la misma noción de ‘servicio público’ es objeto de una auténtica deformación: la escuela es concebida como una agencia de servicios, encargada de satisfacer ‘eficazmente’ a unos consumidores que hacen valer sus intereses particulares”, sostienen dos investigadores y académicos colombianos en la Revista *Le Monde Diplomatique*¹²³.

¹²² Prelac. Op. cit. Pág. 10

¹²³ Revista *Le Monde Diplomatique*. Chile. Pág. 8. N°2. Julio 2003.

¿Se sientan los chilenos a conversar acerca de lo que esperan de la educación? Magaly Robalino dice que sí, pero que no se sistematiza. “Hay muchos encuentros, estudios que hablan de esto, pero no hay una instancia nacional de debate”.

Se trata de una empresa titánica. Pero fundamental. No por nada el Prelac planteó en el año 2002 como primer foco estratégico de la región la reflexión acerca del sentido de la educación, que es inseparable de la reflexión acerca de nuestra vida, nuestro país y del mundo en que vivimos, cuestión que sin dudas orientaría de mejor forma el trabajo que están realizando las instituciones formadoras de docentes.

“Capital humano” y “desarrollo humano” no es lo mismo señala María Rosa Torres. No es lo mismo la reproducción del orden establecido que la transformación de la sociedad en un espacio más justo, en donde reine la equidad y la inclusión.

En este sentido, el Prelac considera que los denominados “pilares del aprendizaje del siglo XXI”, definidos por la Unesco, constituyen una excelente guía para interrogarse acerca de los contenidos y sentidos de la educación. Estos son “aprender a ser”, “aprender a hacer”, “aprender a conocer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a emprender”.

Asimismo, resulta primordial definir qué de todo esto se le puede pedir a la escuela y qué a los otros estamentos sociales. Recordemos que ya se habla de la “sociedad educadora”. Precisamente avizorando una nueva revolución educacional, José Joaquín Brünner plantea que “el establecimiento escolar deja de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información”; que “el profesor y la palabra escrita dejan de ser los

soporte exclusivos de la comunicación educacional”; y “que la escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización”¹²⁴.

Enfrascados en la mitad de una reforma educacional, cuesta creer que no exista una política nacional al respecto.

Según el rector de la UMCE, que se tomen un conjunto de medidas no significa que se esté actuando con base en un proyecto definido. Cada sector tiene su propia idea de calidad. Todos parten desde sus respectivos puntos de vista.

“No se trata de volver a un Estado centralizado, a un ministerio burocrático. Se trata de que el Estado pueda recuperar ciertas funciones que le eran propias, que tienen que ver con la fiscalización, la regularización, que hoy en día no tiene”, dice Pavez.

“¿Se ha hecho un estudio serio para saber cuántos alumnos habrá en cinco o 10 años más?”, se pregunta el dirigente gremial. Estamos, dice, en presencia de un Estado que no se antepone al futuro. “Todo lo que signifique planificación, en este país está vedado, todo tiene que estar en manos del mercado. Todo queda libre a la oferta y la demanda”, agrega.

Concretamente, propone la creación de una superintendencia de educación, la cual debería hacerse cargo de todos los niveles del sistema educativo, velando por la calidad de la formación y fiscalizando la enorme cantidad de recursos que el Estado entrega a los municipios y a los sostenedores privados.

¹²⁴BRÜNNER, José Joaquín. Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. PREAL N° 16. 2000. En www.preal.cl

Pero la posibilidad de que una iniciativa de esta naturaleza se concrete en el corto plazo es remota, considerando que ni siquiera se ha aprobado el proyecto de ley de Aseguramiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior.

El director de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás, Mario Stambuk, da cuenta de la confusión que rodea a nuestro sistema.

“En la educación chilena hay círculo vicioso: el profesor universitario se enfrenta con alumnos deficientes y le echa la culpa al profesor de media. El profesor de media que sufre esa misma realidad acusa al de básica. El profesor de básica dice que la responsabilidad es el estímulo del educador de párvulos y éste, como no tiene a quien echarle la culpa, dice que es la familia”.

El problema, dice Stambuk, es la orientación que ha venido tomando nuestra educación desde la década del ‘60. “Ahora a los niños no se les da libros para leer; se les da resúmenes de resúmenes. Lo que estamos viviendo es la consecuencia de esto. Estamos cosechando una política sistemática de educación que apuntaba a atacar lo memorístico, porque si ahora dices ‘memorístico’ eres antediluviano. Ahora se pide a los alumnos que analicen, pero resulta que no tienen base. Va a corresponder a todo el sistema educacional empezar nuevamente a exigirle a los alumnos, a cualquier nivel, lo que siempre se les debió haber exigido: procesos completos y no fragmentados”.

Para realizar algo así, dice la autoridad universitaria, la sociedad debe cambiar su *chip*.

“Parece que nuestra sociedad no ha sido preparada para el fracaso; solamente para el éxito. Si tú le dices a un papá: ‘su hijo lee mal’, el señor se ofende hasta cinco generaciones. Los papás desean que los llamen para decirles que sus hijos son perfectos. Y esos son los niños que salen con un mínimo escudo. Yo creo que todos,

hace muchos años, nos dimos cuenta del problema y nadie quiere ponerle el cascabel al gato, porque el que se lo ponga se va de arañazo. Pero creo que tenemos que estar dispuestos a hacerlo”, asegura.

“Si no es posible que haya una instancia nacional donde se discutan estos temas, debieran haber instituciones que tomen la iniciativas en determinados campos”, dice Magaly Robalino de la Unesco.

En este sentido, vale la pena destacar algunas iniciativas nacionales.

En el año 2003 se constituyó el Foro Nacional de Educación de Calidad para Todos, un espacio plural de debate integrado por organismos internacionales, universidades, centros de estudios, ONGs, asociaciones de padres y apoderados, además del Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades¹²⁵. Ya han realizado dos seminarios y pretenden entregarle a la próxima Presidenta o Presidente de la República un documento que recoge todas las críticas, preocupaciones y aspiraciones de las personas que han participado en los encuentros. Al último, realizado en julio del año 2005, asistieron más de 400 personas, destacando docentes y directores de colegio.

Asimismo, una cincuentena de organizaciones de la sociedad civil participó en el Foro Social de Educación, realizado el 1 de octubre del año 2005 en el Liceo A-4, en Santiago¹²⁶.

Para tener una idea del debate que se generó, éstos son los nombres de los paneles: “Impacto del modelo neoliberal en el sistema educativo en sus distintos

¹²⁵ Ver www.educacionparatodos.cl

¹²⁶ Siguiendo las mismas directrices del Foro Social Mundial y el Foro Social Chileno, efectuado entre el 19 y 21 noviembre del año 2004, mientras se realizaba la cumbre de mandatarios de la APEC, se realizó el Foro Social de Educación. Ver <http://www.forosocialchileno.cl/educacion.htm>

aspectos”; “Distintas concepciones educativas, implementación y experiencias concretas”; “Rol del Estado en la educación, análisis de la situación actual”; “Diversidad cultural, exclusión y discriminación en la educación”; “Educación social, popular, ciudadana, comunitaria”; “Educación y TICs”; “Niños y jóvenes”; y “La educación que queremos”.

Finalmente, destacar que el Colegio de Profesores, a través de su Congreso Pedagógico Curricular¹²⁷, pretende definitivamente tomar un rol más protagónico respecto de los contenidos que se debieran enseñar y aprender en los establecimientos del país. Y también desea reafirmar la naturaleza del docente más que como un ejecutor... como un creador.

¹²⁷ Está programado para noviembre del año 2005. El Colegio de Profesores está trabajando con la Red de Innovación Pedagógica (RIPU), que integran seis universidades privadas.

Conclusión

¿Qué vale la pena destacar en esta última página?

Una primera opción sería valorar que el gobierno se sienta de alguna u otra manera responsable de la formación de los futuros docentes; que las carreras de pedagogía ya no se encuentran en el último escalafón al interior de las universidades; que la profesión docente está atrayendo a estudiantes con mejores calificaciones y con ¡vocación!; que las instituciones formadoras están intercambiando experiencias y conversando con el gobierno y el Colegio de Profesores; que la mayoría de los profesores está dispuesto a evaluarse; y que estamos más cerca que lejos de instaurar un sistema de acreditación de calidad para la educación superior.

Otra opción sería advertir que las universidades no han podido superar ciertas falencias, tal como ellas mismas han reconocido; que hay que determinar cuánto antes si los programas especiales cuentan con la mínima calidad para seguir funcionando; que falta establecer una carrera profesional docente, que articule de mejor manera la formación inicial y en servicio; y que la dinámica del sistema escolar y las condiciones laborales de los docentes limitan la puesta en práctica de lo aprendido durante el paso por las escuelas de Educación.

Sin embargo, parece más pertinente volver a formular la pregunta: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?

Esta interrogante no fue planteada al inicio de esta investigación; surgió de la revisión bibliográfica y de la conversación con los entrevistados. Tampoco se intentó responderla a lo largo del trabajo. Pero corresponde dejarla instalada.

Ciertamente no es un ejercicio fácil. Los planteamientos recogidos en este trabajo no permiten vislumbrar el mecanismo ni la forma de dirimir las posiciones en discordia. Probablemente nunca haya total acuerdo, dado que los intereses políticos y económicos, nacionales e internacionales, en disputa son muchos.

Pero no se puede esconder que la ambivalencia que caracteriza a nuestro “modelo” está causando ruido entre las instituciones formadoras, ya que muchas de ellas sienten que están nadando con los ojos cerrados; que lo que se propone la reforma educacional no puede ser llevado a la práctica con la actual estructura del sistema escolar chileno; y que a los profesores se los está formando para actuar de una manera que no tiene real cabida en el día a día.

Tal vez sea un buen momento para detenerse y reflexionar. No sólo el gobierno, los centros de educación superior, los docentes y los estudiantes de Pedagogía. Sino todos y cada uno de nosotros.

Hay que destacar, en este sentido, que han surgido diversas instancias de participación, las cuales están siendo aprovechadas para expresar opiniones, intercambiar experiencias y poner sobre la mesa los temas no resueltos. Esta parece ser la única manera de construir o consolidar -dependiendo del punto de vista- nuestra democracia, erigiéndola sobre una base sólida y nacionalmente compartida, que asegure a todas las chilenas y chilenos verdadera igualdad y equidad.

Fuentes consultadas

I Entrevistas

- ✓ Marco Aurelio Reyes. Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Recepción de respuestas por correo electrónico. 3 de marzo, 2005.
- ✓ María Angélica Lizama. Maestra normalista. 6 de marzo, 2005.
- ✓ Andrés Agurto. Estudiante de Pedagogía en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 8 de marzo, 2005.
- ✓ Soledad Ríos. Profesora de Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 9 de marzo, 2005.
- ✓ Francisco Morales. Estudiante de Pedagogía de la Universidad Humanismo Cristiano. 15 de marzo, 2005.
- ✓ Rosa González. Maestra normalista, con postgrados en Educación Diferencial. 18 de marzo, 2005.
- ✓ Mario Stambuk. Director de la Escuela de Educación de la Universidad de Las Américas. 19 de marzo, 2005.
- ✓ Alejandro Leyton. Profesor de Física y Matemáticas del ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. 30 de marzo, 2005.
- ✓ María Angélica Winter. Creadora del área de Educación del Instituto Inacap. 12 de mayo, 2005.

- ✓ Nadia Soto. Periodista de la Universidad de Chile y estudiante de Pedagogía de la Universidad Católica de Valparaíso. 19 de mayo, 2005.
- ✓ Juan Eduardo García-Huidobro. Director de la Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. 27 de mayo, 2005.
- ✓ María José Lemaitre. Secretaria Técnica de la CNAP. 30 de mayo, 2005.
- ✓ Beatrice Avalos. Ex coordinadora del proyecto FFID y experta en formación docente. 1 de junio, 2005.
- ✓ Emilio Gautier. Director del Programa de Talagante de la Universidad Arcis. 2 de junio, 2005.
- ✓ Margarita Silva. Directora de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica. 2 de junio, 2005.
- ✓ René Flores. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. 7 de junio, 2005.
- ✓ Tito Larrondo. Coordinador del Magíster en Evaluación Educacional de La UPLA. 7 de junio, 2005.
- ✓ Daniela Avalos. Licenciada en Artes de la Universidad de Chile y estudiante del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. 20 de Junio, 2005.
- ✓ Magaly Robalino. Especialista en formación inicial docente de la Unesco. 21 de junio, 2005.
- ✓ Marcela. Profesora básica. 22 de junio, 2005.

- ✓ Raúl Navarro. Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Julio, 2005.

- ✓ Paulina Peña. Profesional del Mineduc encargada de la formación inicial docente. 6 de septiembre, 2005.

- ✓ Jorge Pavez. Presidente del Colegio de Profesores. 8 de septiembre, 2005.

- ✓ Jorge Vergara. Estudiante de Pedagogía de Instituto Profesional de Chile. Octubre, 2005.

II Bibliografía

Libros

- ✓ AVALOS, Beatrice. La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Unesco/Orealc. Chile. 2002.
- ✓ AVALOS, Beatrice. Profesores para Chile. Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Primera edición, 2002.
- ✓ BELLEÍ, Cristian. El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis Sociológico de la Política de los '90 hacia los docentes. En MARTINIC, Sergio y PARDO, Marcela. Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE. Chile. 2001.
- ✓ COX, Cristian y GYSLYNG, Jacqueline. La formación de los docentes en Chile: 1842 –1987. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación, CIDE. Chile. 1990.
- ✓ COX, Cristián (editor). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Chile. Primera Edición, 2003.
- ✓ FLORES, Isabel (Editor). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?. Encuentro internacional. El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Perú. 2004.
- ✓ HEVIA, Renato (editor). La educación en Chile, hoy. Ediciones Universidad Diego Portales. Chile. Primera edición, 2003.

- ✓ Ministerio de Educación. La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Chile. 2004.
- ✓ Ministerio de Educación. Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la diversidad. Agosto 2005.
- ✓ SARAVIA, Luis Miguel y FLORES, Isabel. La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en 10 países. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo. Perú. 2005.
- ✓ ROBALINO, Magaly y Korner Antón (Coordinadores). Formación docente y las Tecnologías de Información y Comunicación. Orealc/Unesco. Chile. 2005.

Documentos

- ✓ AVALOS, Beatrice. Competencias y desempeño profesional. 2005. En http://www.uc.cl/educacion/sitio_doctorado/pdf/B_Avalos_Sintesis.pdf. Consultado junio 2005.
- ✓ AVALOS, Beatrice. Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes. www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentes.pdf. Consultado agosto 2005.
- ✓ BRÜNNER, José Joaquín. Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. PREAL N° 16. 2000. En www.preal.cl. Consultado junio 2005.

- ✓ Discurso del ministro Sergio Bitar con motivo de la inauguración del año académico 2005, realizado en el Centro de Convenciones Diego Portales, el 17 de Marzo de 2005.
www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi=20050413181732&idele=20050428170817 . Consultado en abril 2005.
- ✓ Estatuto Docente. En www.colegiodeprofesores.cl. Consultado mayo 2005.
- ✓ GONZÁLEZ, Adolfo, ARANEDA, Nelson, HERNÁNDEZ, Jorge, y LORCA, Jorge. Inducción Profesional Docente. Revista Estudios pedagógicos (Valdivia). Chile. 2005. En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100003&script=sci_arttext&tlng=es. Consultado septiembre 2005.
- ✓ Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (Prelac). 2002.
- ✓ UBILLA, Carmen y otros. La formación pedagógica entregada en los cursos de regularización, ¿responden a los requisitos planteados por la reforma educacional al ejercicio de la profesión docente?. Chile. 2002.
[www.http://www2.udec.cl/~josqueza/ogep/informegepix\(sep_2002\)marcado.pdf](http://www2.udec.cl/~josqueza/ogep/informegepix(sep_2002)marcado.pdf). Consultado mayo 2005.
- ✓ VAILLANT, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Preal N° 31. 2004. En www.preal.cl. Consultado junio 2005.
- ✓ VAILLANT, Denise. Formación de Formadores. Un Estado de la Práctica. Preal N° 25. 2002. www.preal.cl. Consultado septiembre 2005.

- ✓ TORRES, Rosa María. Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?.
http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/o_mater/otrosmat.htm. Consultado junio 2005.

Artículos de Prensa

- ✓ Diario El Mercurio
- ✓ Diario La Segunda

Revistas

- ✓ Revista Docencia. Chile. N°19. Mayo 2003.
- ✓ Revista de Educación. Chile. N°307. 2004.
- ✓ Revista Educar. Chile. N°86. 2004.
- ✓ Revista Le Monde Diplomatique. Chile. N°2. Julio 2003.
- ✓ Revista Siete+7. Chile. N°72. Julio de 2003.

Sitios de Internet

- ✓ www.cnap.cl
- ✓ www.colegiodeprofesores.cl
- ✓ www.docentemas.cl
- ✓ www.educacionparatodos.cl
- ✓ www.forosocialchileno.cl/educacion
- ✓ www.mecesup.cl
- ✓ www.mineduc.cl
- ✓ www.preal.cl
- ✓ www.unesco.cl

ANEXOS

Anexo I

ESTÁNDARES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Faceta A	Preparación para la enseñanza : organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante
Criterio A-1	El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.
Criterio A-2	El nuevo profesor formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
Criterio A-3	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar.
Criterio A-4	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase.
Criterio A-5	El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.

Faceta B	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos
Criterio B-1	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre sí.
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos.
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.
Criterio B-5	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

Faceta C	Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos
Criterio C-1	El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
Criterio C-2	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.
Criterio C-3	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
Criterio C-4	El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.
Criterio C-5	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

Faceta D	Profesionalismo docente
Criterio D-1	El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.
Criterio D-2	El futuro profesor o profesora auto-evalúa su eficacia en el logro de resultados.
Criterio D-3	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
Criterio D-4	El futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados.
Criterio D-5	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

Fuente: Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Beatrice Avalos. Ministerio de Educación. 2002.

Anexo II

Matrícula total en Pedagogía 2002-2004.

	2002	2003	2004
Número de Carreras	363	418	476
Matrícula Total	55.811	61.899	63.102

- La matrícula total ha crecido en un 13% en los últimos 3 años.
- El número de carreras ha aumentado en un 31%.

Matrículas primer año 2002-2004

	Matrículas		
	2002	2003	2004
IP	1.887	2.556	1.991
UPR	4.545	7.251	8.786
UCR	6.094	6.254	6.955
TOTAL	12.526	16.061	17.732

Institución/Año	%Matrículas		
	2002	2003	2004
IP	15,1	15,9	11,2
UPR	36,3	45,1	49,5
UCR	48,6	39,0	39,3
TOTAL	100	100	100

IP: Instituto Profesional
UPR: Universidad Privada
UCR: Universidad del Consejo de Rectores

Matrículas por nivel

		2002	2003	2004
Parvularia	IP	1.052	1.237	913
	UPR	1.482	1.730	1.805
	UCR	900	764	793
		3.434	3.731	3.511
		2002	2003	2004
Básica	IP	440	856	293
	UPR	1.884	3.243	3.623
	UCR	1.042	964	972
		3.366	5.063	4.888

		2002	2003	2004
Media	IP	219	270	633
	UPR	863	1.763	2.652
	UCR	3.688	4.032	4.751
		4.770	6.065	8.036
		2002	2003	2004
Diferencial	IP	176	193	152
	UPR	316	515	706
	UCR	464	494	439
		956	1.202	1.297

**Distribución general de matrículas de primer año
por nivel de enseñanza (año 2004)**

▪ Parvularia:	3.511	(20%)
▪ Básica:	4.888	(28%)
▪ Media:	8.036	(45%)
▪ Diferencial:	<u>1.297</u>	<u>(7%)</u>
Total:	17.732	(100%)

Titulados de Pedagogía en el año 2004

Nivel	Titulados
Ed. Parvularia	1.450
Ed. Diferencial	503
Ed. Básica	1.484
<u>Ed Media</u>	<u>1.743</u>
Total	5.180

Ingresa el doble de alumnos a Pedagogía en E. Media que a E. Básica, pero se titula un número similar.

Titulados de Pedagogía 2003
Según especialidades de Ed. Media

Artes Plásticas	56
Biología y CCNN	92
Lenguaje	184
Danza	8
Música	56
Ed. Física	464
Historia	225
Matemáticas	55
Inglés	183
Filosofía	80
Religión	164
Física	6
Química	16
Especialidad previa	82
ETP	70

Fuente: Departamento de Formación Inicial Docente del Centro de Experimentación e Investigación en Educación, Cpeip, Ministerio de Educación.

Anexo III

Extracto

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CARRERAS DE EDUCACIÓN

4. PERFIL PROFESIONAL Y ESTRUCTURA CURRICULAR

La unidad debe establecer con claridad el perfil profesional, tomando en consideración tanto sus propósitos y orientaciones generales como la definición y el perfil establecido en el documento "El perfil del/a educador/a egresado/a de la Formación Inicial Docente", que se adjunta. Asimismo, debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan de dicho perfil profesional.

4.1. Normas Generales.

4.1.1. El plan de estudios y los respectivos programas deben ser consistentes con la declaración de principios y objetivos de la unidad responsable de la carrera y con las competencias mínimas que se definen más adelante.

4.1.2. El Plan de estudios y los respectivos programas deben ser coherentes y coordinados, y ser de público conocimiento de los estudiantes.

4.1.3. La carrera debe cumplir con la definición del profesor que a continuación se señala.

4.2. Son profesionales de la educación las personas que, habiendo cursado con éxito los estudios regulares de la carrera correspondiente, y obtenido el grado de Licenciado en Educación, han recibido el título de Educador(a) de Párvulos, Profesor(a) de Educación Básica, Profesor(a) de Educación Media en una asignatura determinada o Profesor(a) de Educación Diferencial. Dichos títulos, otorgados por una universidad que cuenta con reconocimiento oficial, facultan a quienes los obtienen para ejercer la profesión en todo el territorio nacional.

Los títulos señalados pueden ser otorgados también por un instituto profesional oficialmente reconocido siempre que la carrera se esté ofreciendo desde antes de la fecha de dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (10/3/1990) y se ajuste a las disposiciones del art. 7° transitorio de dicho cuerpo legal.

4.3. Los estándares de egreso que defina la unidad deben adecuarse a cada una de las facetas o áreas de acción propias del ejercicio docente, al menos, según los siguientes criterios:

4.3.1. Preparación para la enseñanza: el educador/profesor sabrá cómo y podrá ser capaz de organizar el contenido en función del aprendizaje del educando, de tal manera que:

- demuestre estar familiarizado con los aspectos relevantes del conocimiento y las experiencias previas de los educandos, sus necesidades, potencialidades y fortalezas,
- formule metas claras de aprendizaje, coherentes con el marco curricular nacional, que sean apropiadas para todos los educandos,
- demuestre comprender los contenidos que enseña, identifique las relaciones entre el contenido aprendido, el que se está aprendiendo y el que se aprenderá;
- cree o seleccione métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y material u otras fuentes de información que sean apropiadas para los educandos y que armonicen con las metas propuestas,
- cree o seleccione estrategias de evaluación que sean apropiadas para los educandos y que armonicen con las metas propuestas.

4.3.2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los educandos: el educador/profesor sabrá cómo y podrá organizar un ambiente de aprendizaje de tal manera que:

- propicie un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en la interacción con sus educandos y de ellos entre sí,
- establezca relaciones empáticas con los educandos,
- dé a conocer expectativas de aprendizaje desafiantes para los educandos,
- establezca y mantenga normas consistentes y consensuadas de disciplina y
- procure que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

4.3.3. Enseñanza para el aprendizaje de los educandos. El educador/profesor sabrá cómo y podrá conducir las actividades de enseñanza de manera que:

- las metas y procedimientos para el aprendizaje a usar por los educandos sean lo más claras posible,
- el contenido sea comprensible para los educandos,
- los educandos sean estimulados a ampliar su forma de pensar y actuar, más allá del conocimiento de hechos o datos,
- el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los educandos se verifique mediante procedimientos de retroalimentación o información que faciliten el aprendizaje,
- utilice, efectivamente, el tiempo disponible para la enseñanza sea efectivamente utilizado

4.3.4. Profesionalismo docente. El educador/profesor sabrá cómo y podrá:

- evaluar el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje,
- autoevaluar su eficacia en el logro de resultados,
- demostrar interés por construir relaciones profesionales con colegas y participar en acciones conjuntas del establecimiento,
- asumir responsabilidades en la orientación de los educandos,
- comunicarse con los padres de familia o apoderados, además de otros agentes de la comunidad, respecto al aprendizaje de los educandos y
- demostrar que comprende las políticas nacionales de educación y cómo contribuye su establecimiento a esas políticas.

4.4. Asimismo, el perfil debe considerar el análisis y comprensión de la institucionalidad del ejercicio de la profesión y el desarrollo de capacidades generales propias de un licenciado y profesional universitario, entre otros: el pensamiento crítico, la actitud indagativa, el autoaprendizaje, la educación permanente, la formación integral y el discernimiento ético.

4.5. Organización del plan de estudios:

4.5.1. La carrera debe contemplar las siguientes cuatro áreas de formación, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada Unidad.

· Área de formación general, comprendida por elementos de formación personal y conocimiento de las bases sociales de la educación y la profesión docente, como también por otros conocimientos considerados como relevantes. Deberá incluir actividades curriculares que traten:

- a) los factores sociales y culturales que afecten los procesos educativos (contextos, códigos, lenguajes y valores culturales), el aula y la escuela como formas de organización social;
 - b) el sistema educacional, su forma de operar, problemas, demandas, dimensiones históricas;
- y

c) las actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación: ética relación profesional entre pares y responsabilidad por los educandos.

· Área de formación en la especialidad. Comprende las áreas de contenido relevantes para el nivel de la carrera y las asignaturas y actividades curriculares que permiten a los estudiantes de pedagogía, apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos.

· Área de formación profesional. Incluye:

a) conocimiento de las personas a quienes se va a educar (procesos de aprendizaje y desarrollo, estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, diversidad);

b) conocimiento del proceso de enseñanza (organización del currículo y la enseñanza, sentido y propósito de diversas estrategias de enseñanza y evaluación, conocimiento y práctica de la pedagogía de la disciplina o especialidad, creación y manejo de ambientes de aprendizaje, orientación de niños y jóvenes, comprensión y manejo del comportamiento social;

c) conocimiento de aspectos instrumentales para la docencia (tecnologías de información y comunicación, métodos de investigación del trabajo escolar, formación en valores como convivencia, medio ambiente, participación democrática, etc.).

· Área de formación práctica. Comprende una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de al menos un semestre.

4.5.2. Los programas de estudio de la carrera, deben integrar actividades teóricas y prácticas que faciliten la experiencia de los estudiantes en diversos contextos sociales y promover su capacidad para integrar las disciplinas estudiadas.

4.5.3. Para el proceso de titulación, el estudiante de pedagogía deberá demostrar evidencia, a través de la evaluación de sus conocimientos y la demostración de un desempeño adecuado durante la práctica intensiva, de haber desarrollado las capacidades generales propias de un titulado y haber alcanzado los estándares de egreso establecidos en estos criterios.

4.5.4. Para el proceso de obtención del grado, el estudiante de pedagogía deberá demostrar, a través de un trabajo de investigación y su defensa, los conocimientos bases de la Ciencia de la Educación y el manejo de estrategias propias de la investigación educativa.

4.6. La unidad debe asegurar que el modo de trabajo de sus estudiantes incluya actividad presencial y trabajo personal reconocido debidamente en el sistema de creditaje, que permita la integración práctica de las áreas de formación general, de formación en la especialidad y de formación profesional, de tal manera que, como profesores sean capaces de crear experiencias de aprendizaje significativas en sus alumnos.

4.7. La unidad responsable de la carrera debe contar con mecanismos o disposiciones que permitan evaluar periódicamente el plan de estudios y los cursos ofrecidos, proponer modificaciones y mantener actualizado el currículo.

Fuente: www.cnap.cl

