

Documento apoyo presentación
Isabel Guzmán
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Políticas para la Formación Inicial Docente: ¿mejorando o perdiendo sentido? ¹

La Formación Inicial Docente es uno de los temas que se encuentra en el centro del debate educativo, el que ha sido amplificado por los medios de comunicación a través de “anuncios” y “revoluciones”. Entre ellos, el 30 de noviembre pasado, inició el trámite legislativo el proyecto de ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial² que se plantea como eje del mejoramiento de la formación de los futuros profesores y profesoras.

Que dicha formación requiere de seguir viviendo procesos de cambios es consenso entre los académicos formadores, estudiantes de pedagogía, profesores en ejercicio, los actores del sistema escolar y las distintas autoridades políticas.

Es posible decir también que existe acuerdo que, en el marco de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el enriquecimiento y actualización de dicha formación estaba entregada solamente a los mecanismos del mercado, los que no necesariamente favorecieron su calidad sino que más bien apoyaron el surgimiento de múltiples carreras de pedagogía de dudosa calidad. El rol estatal se limitaba a influir indirectamente desde políticas educativas específicas. De hecho las instituciones de Educación Superior operaban “con total libertad una vez que han sido autorizadas por el Estado y han logrado su plena autonomía” (Mineduc, 2006).

Otro consenso: el Estado debe cumplir un rol ya que es su responsabilidad que niños, niñas y jóvenes tengan derecho a tener una educación de calidad.

En el proceso de construcción de estos consensos, desde hace al menos 15 años, las políticas se han insertado, surgido y construido en el debate político-educativo sobre las maneras de entender a los docentes, los académicos, la formación inicial, los procesos de cambios, las instituciones educativas y el rol del Estado. Dicho debate ha transitado desde algunas interrogantes que sin duda se ponen en tensión: ¿docente profesional o técnico?; ¿cuál es la distinción entre formación inicial y permanente?; ¿cambios desde la convicción de los actores o desde la presión, los premios y castigos?; el Estado ¿incentiva, exige condiciones de calidad o controla los productos, premia y castiga?

Desde la década de los noventa, el ministerio de Educación, considerando la relevancia que se le otorgaba a los docentes como sujetos de cambio, asumió un papel más activo en la formación de profesores, impulsando diversas estrategias para su mejoramiento.

¹ Documento Publicado en Revista Docencia No 43, septiembre 2011. Colegio de Profesores de Chile

La primera iniciativa fue el Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) en el que el ministerio de Educación, en 1997, incentiva a la comunidad académica de las instituciones formadoras a elaborar e implementar un proyecto de mejoramiento de la formación de los futuros profesores a través de un fondo competitivo³. Además, se estimula la reflexión y construcción de conocimientos entre los académicos de las distintas instituciones. Esta lógica que confía en los actores como protagonistas del cambio permitió, entre otros logros (Ávalos, 2002), que se renovaran las propuestas curriculares, se incorporaran las prácticas progresivas de los estudiantes de pedagogía en los establecimientos educacionales y se levantaran los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente⁴ como marco para que las propias instituciones evalúen en forma permanente a sus egresados. Sin duda como en todo proceso se abrieron nuevos desafíos.

En forma complementaria, desde el año 2000, en conversaciones entre el Colegio de Profesores, instituciones de Formación Docente y ministerio de Educación se decide que las instituciones entren, en forma voluntaria, en el proceso de acreditación de las carreras de pedagogía implementado por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). En ese marco, se constituye el Comité Técnico de Educación que adapta los criterios para las carreras de pedagogía. Éstas deben cumplir con un proceso de autoevaluación permanente y evaluación externa en torno a un marco de criterios que garanticen dicha formación. Luego con la dictación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior⁵ la acreditación se transforma en obligatoria y la realizan Agencias de Acreditación.

Considerando el significado de los procesos de acreditación, es posible señalar que este mecanismo se sustenta en una manera de otorgarle al Estado un papel relevante en la regulación de las condiciones de funcionamiento claves para una formación de calidad, pero otorgando también protagonismo a los académicos y los propios profesores tanto en el Comité Técnico como en el mismo proceso ya que son los equipos académicos de las instituciones los que deben construir mecanismos permanentes de autoevaluación en torno al perfil de egreso que han formulado.

En la perspectiva de seguir avanzando en el mejoramiento de la formación inicial docente, desde una perspectiva también participativa, en el año 2005, el ministerio de Educación constituye la Comisión sobre Formación Inicial⁶ que elabora un informe con propuestas para seguir avanzando (Mineduc, 2005).

Sin embargo, en forma previa a que se realizaran los procesos de acreditación de la gran mayoría de las carreras de pedagogía –todavía no era obligatoria– se desvaloriza el impacto de la acreditación en la calidad de los nuevos docentes que se incorporan al sistema escolar. En el año 2008 se implementa en forma apresurada el Programa Inicia, específicamente, la Prueba Diagnóstica 2008, que no responde al sentido de las propuestas planteadas por la Comisión, ya que ésta sólo señala “abrir una discusión de habilitación o certificación de las competencias de los nuevos docentes... Un mecanismo de este tipo sería particularmente importante para el caso de egresados de programas especiales...” (Mineduc, 2005).

La implementación de la Prueba Diagnóstica, que si bien sería voluntaria y sus resultados no serían públicos, abre claramente el sustento y posibilidad del Proyecto de Ley que está hoy día en discusión en el parlamento.

La prueba es obligatoria para todo egresado que quiera insertarse laboralmente en establecimientos subvencionados por el Estado, sus resultados serán públicos por institución formadora y tendrá consecuencias en las remuneraciones de los nuevos docentes⁷.

Es posible señalar que el actual Proyecto de Ley, desvaloriza a los académicos formadores de profesores, tanto porque no forman parte del “Panel de Expertos” que formula las propuestas en las que se basa la Ley como porque privilegia claramente la lógica de los cambios desde la presión de los actores, los premios y castigos, y no desde su convicción y participación protagónica.

Es decir, el Estado asume un rol controlador, similar al que asume en el sistema escolar a través de una prueba estandarizada que mide el conocimiento en los contenidos de las disciplinas del currículum escolar. En este momento del proceso surge la pregunta, ¿qué ha ocurrido? Desde la necesidad incuestionable de que el Estado asumiera un rol sustantivo para orientar y crear las condiciones de gestión pedagógica que mejoren la Formación Inicial Docente, que estaba entregada a los mecanismos del mercado, se ha llegado a que el Estado regule el mercado con mediciones e incentivos.

En este sentido, cabe destacar que las “mediciones” no son neutras, inciden en las maneras en que las instituciones educativas modifican y simplifican sus currículum en torno a las exigencias de las pruebas. Es lo que muestran múltiples estudios nacionales e internacionales (Mineduc, 2001, 2003; OPECH, 2005; Del Solar, 2009; Darling-Hammond, 2007; Nichols, Glass & Berliner, 2006; Wolfson College, 2006). Por tanto, los profesores “estudiarán” o “entrenarán” para responder exitosamente las pruebas de conocimientos disciplinarios. De esta manera, estarán en mejores condiciones de entrenar a los niños, niñas y jóvenes para responder el SIMCE y la PSU.

Frente a lo anterior, es posible asegurar que esa no es la vocación de los estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio.

La Formación Inicial Docente ¿podrá escaparse de este “destino”? No será fácil, las políticas educativas y consensos de algunos académicos presionarán sin duda a las instituciones. Pero, es posible pensar, confiar y soñar que los actores educativos sigan valorando las diversas y complejas dimensiones que constituye la tarea docente. No nos olvidemos que en las encuestas de opinión pública sobre confianza en las instituciones, los profesores están entre los primeros lugares.

Entre los sueños. Imaginémonos una gran Conversación Nacional donde participen los niños, niñas y jóvenes, padres y madres, profesores y profesoras, académicos y académicas, autoridades y expertos diversos, es decir, ciudadanos y ciudadanas para concordar sobre qué es una buena educación, una buena escuela y un buen profesor.

Nota: extraído de “Reflexiones críticas de los ‘otros expertos’ en torno a los cambios en la política educativa chilena”. Docencia N°42. Diciembre 2010

1. Académica de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC).
2. Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial. Mensaje N° 370-358, octubre 27 de 2010.
3. El FFID se desarrolló entre 1997 y 2002, participando 17 instituciones formadoras que abarcaban el 80% de los estudiantes de pedagogía.
4. Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
5. Biblioteca Congreso Nacional. Ley 20.129 del año 2006.
6. En dicha comisión participan seis decanos de las instituciones formadoras tanto del Consejo de Rectores como de universidades privadas, además de un representante del Colegio de Profesores.
7. Proyecto de Ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial. Mensaje n° 370-358, octubre 27 de 2010.