

*Nuevos Desafíos Para
El Desarrollo Profesional Docente*



Ciclo de Debate Cuadragésimo Aniversario CPEIP
Julio a septiembre 2007

4C

ÍNDICE

Presentación

7

Primera mesa:
"Lecciones De La Labor Histórica
del CPEIP Para Enfrentar Los
Nuevos Desafíos Del Desarrollo
Profesional Docente"

Introducción

11

Desafíos del Desarrollo Profesional Docente:
Una Mirada Desde la Acreditación
María José Lemaitre.

13

Lecciones De La Labor Histórica Del CPEIP Para
Enfrentar Los Nuevos Desafíos Del Desarrollo
Profesional Docente
Iván Núñez P.

21

Lecciones De La Labor Histórica Del CPEIP Para
Enfrentar Los Nuevos Desafíos Del Desarrollo
Profesional Docente
Jorge Pavez Urrutia.

31

Segunda mesa:
"Gestión Del Conocimiento
Generado Por La Evaluación De
Desempeño Docente: Desafíos
Para Las **Universidades**, Los
Sostenedores y Diseñadores De
Políticas"

Introducción

39

Gestión Del Conocimiento Generado Por La
Evaluación Docente: Desafíos Para Las Universidades,
Los Sostenedores y Diseñadores De Políticas
Introducción de Jorge Manzi.

41

Formación Inicial, Evaluación Docente E Investigación
Educativa
Abelardo Castro.

49

Gestión Del Conocimiento Generado Por La
Evaluación De desempeño Docente- Experiencia y
Desafíos De La Educación Municipal de Puerto Montt
Luís Peroti Navarro.
Gloria Espinoza.

61

La Evaluación Docente en Chile: Una Iniciativa
Al Servicio De La Calidad y Equidad De Nuestra
Educación.
Ponencia de Pilar Romaguera.

67

Tercera mesa
"Formación Inicial y Continua
Para Una Educación De Calidad,
En El Marco De Una Nueva
Carrera Profesional Docente"

Introducción

83

Formación Inicial y Continua Para Una Educación De
Calidad
Sergio Torres.

85

Formación Inicial y Continua Para Una Educación
De Calidad En El Marco De Una Carrera Profesional
Docente
Luz María Budge.

91

A Cuatro Décadas De La Fundación Del CPEIP: Agenda
De Políticas En Formación Inicial y Continua.
Cristian Cox.

99

PRESENTACIÓN

Esta publicación permite dejar un testimonio de valiosos momentos de reflexión en torno al desarrollo profesional docente, realizados en el marco de la conmemoración de los 40 años del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Han sido cuatro décadas compartiendo una misión que hoy se centra en mejorar la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes que estudian en el sistema que financia el Estado. Para llegar a este punto, el CPEIP ha transitado por distintas etapas desde su creación en el año 1967.

Quienes conocen su historia recuerdan la iniciativa de ese gran maestro que fue don Juan Gómez Millas, entonces Ministro de Educación y, por cierto, del Presidente Eduardo Frei Montalva. Saben también que la creación de este centro recoge y reconoce una larga trayectoria del magisterio chileno en materia de perfeccionamiento y superación profesional. El momento de su formación estuvo marcado por un período de grandes transformaciones en Chile: tiempos de la reforma educacional, de reformas universitarias, de reforma agraria, de recuperación del cobre. En este período revolucionario, el CPEIP no sólo nace sino que vive seis años de intensa y fructífera actividad. Le suceden tiempos de dolor y de trastornos de la vida democrática de nuestro país y, en esos momentos, continúa explorando caminos consonantes con su misión al servicio de la profesión docente y del desarrollo educativo.

La vigencia de esta institución pública puede explicarse, en buena medida, por la vinculación con los profesores. En palabras de Jorge Pavez “en el imaginario de las profesoras y profesores chilenos parece que el CPEIP existió siempre” y “muchos docentes lo siguen considerando como una conquista de todo el profesorado chileno”. En su mismo origen, estuvo presente un estrecho vínculo con los gremios docentes y el imperativo de dar respuesta a las necesidades de actualización de los maestros. Aún en períodos de debilitamiento de las organizaciones magisteriales, el Centro de Perfeccionamiento era apreciado por los educadores como una institución capaz de dar respuestas a sus necesidades profesionales.

Durante la presente década, esta institución ha renovado sus relaciones con el gremio docente fortaleciéndolas, entre otros aspectos, mediante el trabajo conjunto para la construcción del Marco para la Buena Enseñanza y el Sistema de Evaluación Formativa del Desempeño Docente. Pero también ha reforzado sus nexos con los docentes de aula y directivos, a través de las diversas acciones de formación continua y, especialmente, mediante los lazos tejidos con líderes como los profesores guías de Talleres Comunes e integrantes de la Red Maestros de Maestros. En muchas etapas nuestra tarea ha sido compartida con universidades y sostenedores.

Hoy apreciamos un CPEIP con grandes y nuevas responsabilidades. En los últimos siete años hemos asumido iniciativas en los ámbitos de

la formación inicial y continua, de la evaluación docente, de la investigación y del desarrollo profesional en su conjunto.

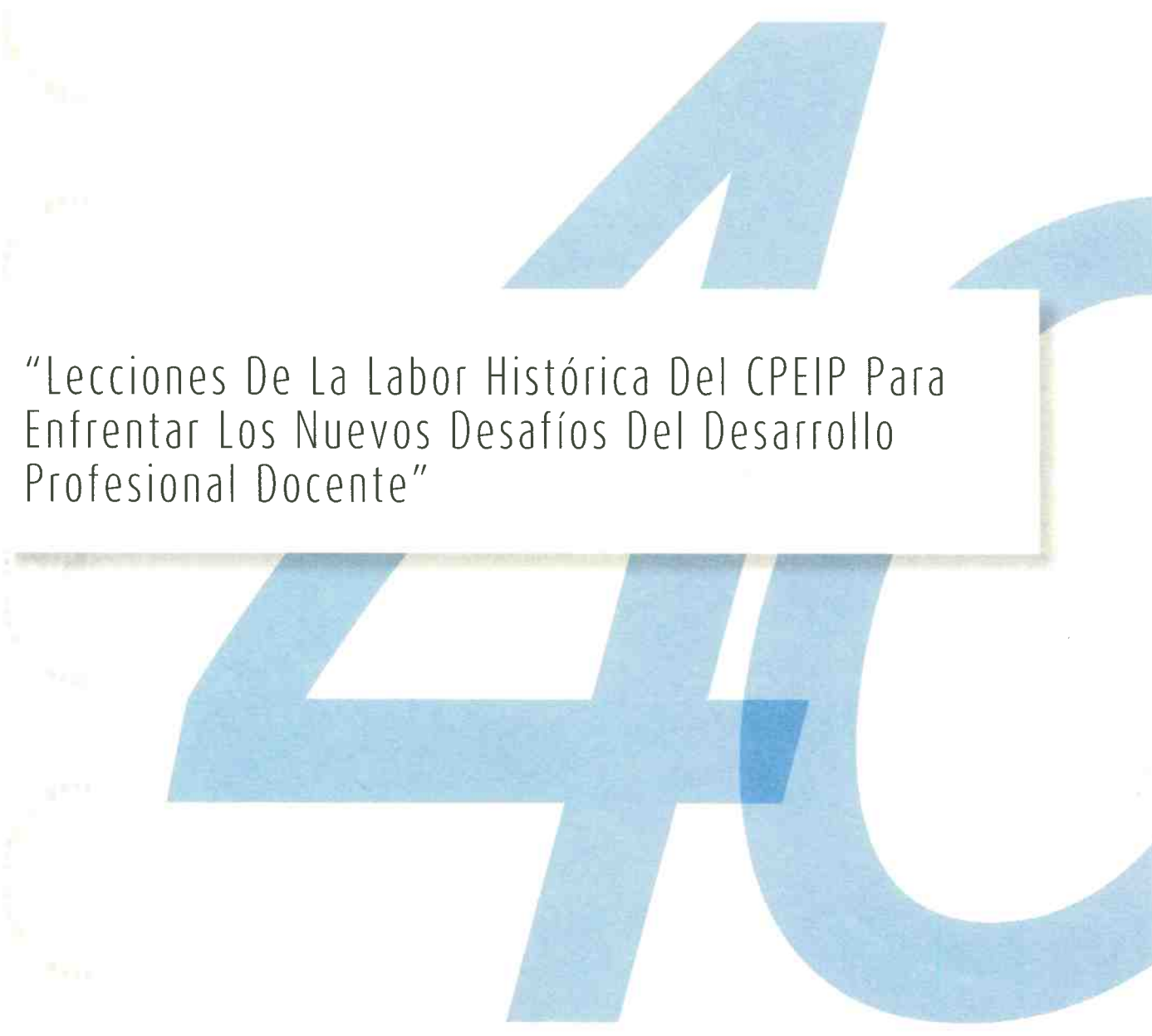
Esta publicación concentra dos miradas que caracterizaron la discusión planteada en las tres mesas de debate –organizadas en conmemoración de estos 40 años de trayectoria– que se realizaron en el Museo de la Educación Gabriela Mistral durante los meses de julio, agosto y septiembre de 2007. Una, de valoración y reconocimiento del trabajo realizado y, otra, que construye reflexiones sobre nuestros desafíos.

Agradecemos el aporte de María José Lemaitre, Iván Núñez, Jorge Pavez, Jorge Manzi, Abelardo Castro, Luis Perotti, Pilar Romaguera, Sergio Torres, Luz María Budge y Cristián Cox quienes, mediante sus ponencias en las mesas redondas, aportaron a la reflexión sobre nuestra misión tanto como quienes participaron en los debates.

Dedicamos esta publicación, con especial gratitud, a quienes trabajaron ayer en el CPEIP, así como a quienes lo hacen hoy, en las más diversas funciones, todas ellas orientadas a servir a la educación chilena.

Queremos que todos quienes han participado, de algún modo, del desarrollo del Centro de Perfeccionamiento reciban, a través de esta publicación, una renovación de nuestro compromiso con la calidad y la equidad de la educación chilena, sobre todo de los sectores más pobres de nuestra sociedad y, en particular, con el fortalecimiento de la profesión docente.

Carlos Eugenio Beca Infante
Director



“Lecciones De La Labor Histórica Del CPEIP Para
Enfrentar Los Nuevos Desafíos Del Desarrollo
Profesional Docente”

INTRODUCCIÓN

PRIMERA MESA DE DEBATE EN EL MARCO DE LA CELEBRACIÓN DE LOS 40 AÑOS CPEIP LECCIONES DE LA LABOR HISTÓRICA DEL CPEIP PARA ENFRENTAR LOS NUEVOS DESAFÍOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Cumplir cuarenta años con un desempeño y una misión vigentes es una característica que pocas organizaciones públicas pueden destacar a la hora de realizar sus balances institucionales. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas es una de ellas: creado en el año 1967 gracias a la iniciativa del Presidente Eduardo Frei Montalva y del Ministro de Educación, Juan Gómez Millas, después de cuatro décadas al servicio de la educación chilena revisa su trayectoria y renueva, una vez más, sus desafíos.

En la primera mesa de debates participaron María José Lemaitre, ex secretaria ejecutiva de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y actual directora académica del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad; Iván Núñez, ex asesor del Ministerio de Educación y Jorge Pavez, presidente del Colegio de Profesores entre los años 1995 y 2007.

Lemaitre abrió el debate con una intervención basada en su experiencia en la entidad encargada de la acreditación de las casas de estudio que imparten educación superior. Su balance partió con una visión poco alentadora: “Las universidades le asignan un rol marginal a la formación de profesores dentro de sus labores” y añadió que su diagnóstico se explica, en parte, porque en las entidades formadoras de docentes

“no ha habido una reflexión seria acerca de cuál es la profesión que se está formando” dijo criticando la educación que hoy reciben quienes optan por pedagogía.

Lemaitre recalcó que “la formación de profesores es demasiado importante para que esté sólo en manos de las universidades. Aquí hay que meterse fuertemente desde el Estado, desde los organismos de aseguramiento de la calidad, desde las asociaciones profesionales. No es una responsabilidad que pueda entregarse exclusivamente a las universidades” enfatizó y, luego, añadió: “La educación de los niños es demasiado importante para dejarla sólo en manos de los profesores. Ustedes me van a perdonar por esta frase pero se requiere, hoy día, una mirada interdisciplinaria. Son muy pocas las profesiones que se pueden mirar desde una perspectiva monodisciplinaria” concluyó antes de entrar en la arena de las misiones y desafíos que, bajo su visión, deben ser asumidos por el CPEIP en los próximos años.

A su juicio, el CPEIP debe ampliar el foco hacia las universidades para mejorar la calidad de la formación docente: “No hay que volver a aceptar la formación espuria de profesores” terminó diciendo en su intervención.

El profesor Iván Núñez conoce bien el CPEIP, pues fue presidente de su Consejo Asesor

entre los años 1970 y 1973 y, luego, ha seguido de cerca la trayectoria de la institución como asesor del Ministerio de Educación. Por este motivo no pudo dejar pasar las alusiones realizadas por la primera expositora y se hizo cargo de los desafíos que María José Lemaitre expuso: “Mucho de lo que ella (María José Lemaitre) echa de menos está siendo abordado por la Comisión sobre Formación Inicial Docente donde se sientan, a la misma mesa, representantes del Colegio de Profesores, de los decanos y autoridades de las carreras de pedagogía de las universidades públicas y privadas con representantes del Ministerio de Educación” recordó. Iván Núñez explicó que esto es un indicio claro de que el CPEIP ha aceptado el desafío y ha abordado con pleno respaldo ministerial los cambios que se están requiriendo en materia de formación de profesores.

Una vez recogido el guante, el profesor Núñez se concentró en revisar la trayectoria institucional enmarcándola en los grandes cambios que ha vivido el país en los últimos 40 años. Destacó la perdurabilidad del CPEIP. “Esto contrasta con la fugacidad de los organigramas: hoy en día suele ser breve el lapso entre la generación y la defunción de instituciones, programas, institutos o departamentos. Si contamos desde la creación del centro y estos días, ya no existen varias instituciones que acompañaron el nacimiento del Centro de Perfeccionamiento: los departamentos disciplinarios dentro del Ministerio de Educación, la Superintendencia, la Oficina de Planificación y otros servicios que formaban parte del Ministerio” rememoró.

Luego explicó las razones para la permanencia: “Más que un órgano de administración es el único espacio de formación educacional directa que mantiene el Ministerio

de Educación” destacó. También reconoció que el CPEIP está indisolublemente ligado a la profesión docente, lo que le ha dado vida a pesar de haber nacido en una época en que la prioridad era la masificación de la educación, “fase que estamos dejando” dice “y rejuvenece en otra etapa a la que estamos ingresando: la de la educación en la era del conocimiento, la globalización y las nuevas tecnologías de la comunicación” explicó citando una caracterización usada por José Joaquín Brunner.

Luego fue el turno del profesor, Jorge Pavez, Presidente del Colegio de Profesores en ese momento. Él confirmó el arraigo de la institución en el gremio docente: “Para profesores y profesoras pareciera que el CPEIP siempre existió” e incluso confesó: “Muchos docentes lo siguen considerando como fruto de las luchas docentes” dijo Jorge Pavez aprovechando el espacio de su exposición para recalcar la importancia de incorporar a toda la ciudadanía en el debate sobre educación. “El debate educativo no sólo debiera darse en el Parlamento sino que urge que se haga con la participación de todos los chilenos y todas las chilenas” y agregó que “lo que está en debate es el modelo de desarrollo del país que queremos” aclaró.

En su visión el CPEIP debe convertirse en “un espacio de participación y un germen concreto de acuerdo social” y recordó que esta postura cuenta con el respaldo de su gremio, más ahora que están sentadas las bases del acuerdo para la creación de una carrera profesional docente que incentive a los buenos profesores a permanecer en el aula y, también, a los mejores estudiantes de enseñanza media para que opten por Pedagogía como su camino de desarrollo profesional.

DESAFÍOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. UNA MIRADA DESDE LA ACREDITACIÓN MARÍA JOSÉ LEMAITRE

Directora académica
Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad- CINDA.

María José Lemaitre es socióloga, titulada en la Pontificia Universidad Católica, con estudios de postgrado en Educación. Actualmente es directora académica del Instituto Internacional para el Aseguramiento de la Calidad, una división del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Entre los años 1999 y 2007, operó en Chile la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) que tuvo a su cargo el diseño y desarrollo de procesos de acreditación de carreras e instituciones de educación superior. Durante ese período, más de 500 programas presentaron informes de auto evaluación y fueron visitados por comités de expertos, quienes se pronunciaron sobre el cumplimiento de los propósitos declarados y los criterios de evaluación. Una de las áreas de mayor cobertura fue la de formación de profesores, en que se evaluaron 130 programas en el campo de la educación diferencial, de párvulos, básica y media. Los antecedentes recogidos durante esos procesos informan las opiniones contenidas en el presente documento.

CAMBIOS SOCIALES QUE AFECTAN LA LABOR DOCENTE

Uno de los elementos que afectan en general la calidad de los programas de formación de profesionales en las universidades, no solo en Chile sino también en el resto del mundo, es el acelerado proceso de cambios sociales que

inevitablemente afectan los requerimientos hacia los profesionales, y por tanto, debieran incidir en la definición y desarrollo del currículo de formación inicial y de las actividades de formación continua de los profesionales de un área determinada. En el campo de la educación, los cambios son múltiples; en este caso se han seleccionado algunos como una indicación del tipo de cambios que inevitablemente tiene un impacto sustancial en la labor de los docentes que se desempeñan en el sistema escolar. Estos y muchos otros debieran estar informando las reformas en los procesos de formación de profesores, pero lamentablemente, no hay evidencia alguna de esto en nuestro sistema de educación superior.

Ampliación y diversificación del acceso a la educación

La ampliación de cobertura del sistema escolar significa que hoy acceden a las aulas – y permanecen en ella – estudiantes que antes iban quedando excluidos por diversas razones. Esto significa que en general, conviven en una misma sala de clases, o en un mismo establecimiento, niños y jóvenes con calificaciones, intereses, antecedentes socioculturales, aspiraciones y

expectativas muy diferentes, no sólo a las de sus compañeros, sino también, y sobre todo, a lo que era la población estudiantil tradicional de hace unos cuantos años. Si bien esta situación afecta principalmente a la educación media, también se encuentra presente (aunque en menor grado) en los otros niveles del sistema escolar, planteando así exigencias complejas a los docentes que deben hacerse cargo de la heterogeneidad de sus alumnos.

Un segundo elemento se refiere a los cambios en la estructura y el rol de la familia

En la medida en que las mujeres se incorporan de manera creciente al medio laboral, crece la frecuencia de familias nucleares, muchas mujeres son jefas de hogar, y en general, la familia ha ido perdiendo parte importante de su papel formador en valores y en el desarrollo personal de niños y jóvenes, las demandas recaen sobre el sistema escolar. Los profesores así deben asumir tareas de orientación, de formación de valores, de cuidados sanitarios, que si bien enriquecen su relación con los alumnos, no corresponden propiamente a la definición profesional de su labor y recargan indebidamente su trabajo, exigiendo de ellos muchas veces competencias y habilidades que no fueron contempladas en su proceso formativo.

Los modos de producción, difusión y transmisión del conocimiento han cambiado también sustancialmente

El profesor ya no es el principal proveedor de información, que los alumnos encuentran con facilidad en múltiples otros espacios. Al mismo tiempo, esa misma explosión de información dificulta su estructuración e impone nuevos desafíos a los profesores, cuya labor comienza a centrarse en proporcionar mecanismos de ordenamiento y de selección de información, más que en la transmisión de información.

Desarrollo de la Tecnología

A lo anterior se agrega el desarrollo de la tecnología, que podría ser un elemento de apoyo, pero que muchas veces, genera sentimientos de incompetencia que impiden su utilización y su aprovechamiento eficaz. La escasa formación entregada en el uso innovador de las tecnologías de información y comunicación suele poner a los profesores en una situación claramente desmejorada ante sus alumnos, que se mueven con facilidad en un mundo informático que a menudo atemoriza, o al menos complica, a los profesores.

En ese contexto, surgen múltiples demandas sobre la educación superior, que obligan a revisar muchas de las consideraciones tradicionales asociadas a la formación de profesionales. Lamentablemente, una de las constantes generalizadas es el bajo nivel de reconocimiento efectivo de la importancia de la formación de profesores en el medio de la educación superior. Si bien muchas instituciones en su declaración de misión enfatizan la relevancia de la formación de profesores, en la mayoría de

los casos esto no pasa del discurso y no se expresa en los hechos, como se verá a continuación.

SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.

Un aspecto que es importante destacar es, que en general, se observan fuertes deficiencias en la formación de profesores. Por supuesto, la situación no es igual en todos los casos, y las debilidades observadas no se dan en todos ellos. Sin embargo, no deja de ser significativo el hecho de que no hay carreras de formación de profesores acreditadas por el plazo máximo (el rango posible es de dos a siete años), y la distribución tiende a los plazos más bajos, como puede verse en el cuadro que sigue.

Distribución de carreras de formación de profesores según el plazo de vigencia de la acreditación:

	No acreditada	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años
Nº de carreras	2	23	30	35	38	2

Fuente: www.cnap.cl

Con todo, un aspecto destacado en la mayoría de las carreras visitadas es el alto grado de compromiso que se observa en el personal académico responsable de la formación de los

futuros profesores. Esto se aprecia principalmente en el personal docente y en el personal directivo directamente involucrado en los procesos formativos, y se expresa en la disposición a atender las necesidades de los estudiantes, a trabajar en condiciones a veces precarias, a solucionar problemas de escasez de recursos con creatividad y dedicación. Al mismo tiempo, se observa un alto grado de motivación entre los alumnos, que en general se muestran comprometidos e interesados en el desarrollo de la carrera. Esto se aprecia particularmente en el importante número de personas que siguen procesos formativos de tiempo parcial, que los obligan muchas veces a asistir a clases los días sábado y durante las vacaciones¹.

Las experiencias observadas son muchas y disímiles; si bien es posible señalar los rasgos que se describe a continuación como característicos de la formación de profesores en el país, no podría afirmarse que están presentes en todos los casos. Sin embargo, su recurrencia es suficiente como para que constituya una llamada de atención y sugiera acciones compensatorias en otras instancias, tales como el propio CPEIP.

¹ Lamentablemente, en muchos casos, los programas en los cuales se forman no cumplen con condiciones mínimas de calidad: el personal docente no tiene las calificaciones necesarias, no existe material bibliográfico, el acceso a recursos de aprendizaje es limitado y en general, las condiciones de operación de estos programas son precarios. Pero lo anterior no invalida el comentario inicial: existe una fuerte motivación de los alumnos, que es importante reconocer y sobre todo, retribuir con una oferta adecuada.

Aspectos relacionados con la definición y organización del currículo

Perfil de egreso, licenciatura en educación.

En primer lugar, llama la atención la heterogeneidad observada en los perfiles de egreso de las carreras. En algunos casos, éstos se encuentran claramente definidos, se ha avanzado hacia la identificación de competencias verificables o útiles para orientar el plan de estudios, pero en la mayoría de los casos se trata más bien de perfiles declarativos, imposibles de operacionalizar o de verificar. A esto se agrega que el grado de Licenciado en Educación, exigencia planteada para todas las carreras del área, rara vez se expresa en contenidos u objetivos claros. La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) define el grado de licenciado como aquel “que resume todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o una disciplina determinada” pero no parece haber claridad acerca de cuál es la disciplina fundante, o cuáles son los contenidos esenciales que subyacen a la formación de profesores desde una perspectiva académica, porque no se encuentran explícitos, o son muy distintos de una carrera a otra.

En el campo de la educación media, resulta evidente que no hay claridad acerca de los elementos propios de la profesión que se está formando: en general, se enfatiza la formación disciplinaria, entregada habitualmente por departamentos o unidades responsables de

la disciplina, que no se interesan ni valoran la formación de profesores en el área². Una de las consecuencias de esta situación es que tiende a privilegiarse la formación desde las exigencias y requerimientos de la disciplina, más que de la enseñanza de la disciplina, que suele plantear aproximaciones muy diferentes.

Relación entre formación disciplinaria y formación pedagógica

En la mayoría de los casos, se advierte una y otra vez la escasa relación entre la formación disciplinaria y la formación pedagógica, situación que se hace mucho más acentuada y preocupante a partir del segundo ciclo de la educación básica y en la educación media.

Llama la atención, por ejemplo, que en un número importante de carreras, los docentes del departamento de educación ni siquiera fueron consultados durante el proceso de auto evaluación de la carrera, el que fue realizado enteramente por el personal del departamento disciplinario. Al mismo tiempo, en muchos casos las opiniones acerca de las actividades del departamento de educación enfatizaban su escasa actualización y su irrelevancia en el marco del proceso de formación de profesores, observación al menos sorprendente y claramente preocupante.

La formación pedagógica es vista muchas veces como un agregado poco relevante, opacado por la importancia asignada a la formación disciplinaria. Esto se expresa, entre otras cosas,

² En varias oportunidades, por ejemplo, se pudo verificar que en carreras científicas, los laboratorios especializados estaban reservados para los alumnos que seguían la carrera disciplinaria, excluyendo de ellos a los alumnos inscritos como futuros profesores de la disciplina.

en que, en general, hay un desplazamiento paulatino de la formación didáctica desde los departamentos de educación hacia los departamentos disciplinarios, donde suele darse sin relación con el resto de la formación pedagógica.

Aislamiento relativo y falta de vinculación con el medio profesional nacional e internacional

Por último, llama la atención el relativo aislamiento de las facultades de educación y de las instancias de formación de profesores respecto de los cambios que afectan a la práctica docente y los requerimientos pedagógicos que implica, por ejemplo, atender a una población estudiantil altamente diversa y heterogénea. El énfasis en la disciplina como la forma de resolver los problemas de la enseñanza posiblemente se justificaba cuando la educación media atendía a una élite, motivada por aprender y con un capital cultural homogéneo, pero en la actualidad, a una formación disciplinaria centrada en las necesidades de la enseñanza de la disciplina se agrega precisamente un conjunto de habilidades pedagógicas que permiten hacerse cargo de las características de los alumnos, al menos en los últimos años de la enseñanza básica y en la educación media.

Prácticas profesionales

Un aspecto reiteradamente destacado como un cambio positivo, que se encuentra presente en la mayoría de las carreras y que se reconoce como un elemento altamente motivador es la existencia de un conjunto de prácticas profesionales que se desarrollan desde los primeros años de la carrera. Si bien en muchos casos se

destacan problemas que se refieren a la dotación de personal para su coordinación y apoyo, son consideradas como una de las fortalezas recurrentes en la mayoría de los programas.

Aspectos institucionales

Como se señaló antes, uno de los aspectos que más llama la atención es la escasa relevancia que las autoridades universitarias le asignan a la disciplina de la educación y a los programas de formación de profesores, que en general, están fuera del circuito institucional que promueve inversiones sustantivas o instancias de formación y actualización profesional y disciplinaria.

Los departamentos de educación suelen ser relativamente precarios, encapsulados y auto referentes, con un personal académico envejecido y en general, ubicados en una posición marginal respecto del desarrollo disciplinario y profesional. En muchas instituciones, los avances que se efectúan en el campo de la educación se ubican en otros departamentos o facultades, dejando fuera del debate precisamente a quienes, al menos en teoría, debieran liderarlo.

En el campo de la formación de profesores, a diferencia de lo que ocurre con algunas otras áreas profesionales, la preocupación de las autoridades (tanto de la institución como de las autoridades principales de las respectivas facultades) se centra en infraestructura y la adquisición de equipos tecnológicos. Los temas de desarrollo académico, actualización disciplinaria o profesional, desarrollo del conocimiento, no aparecen como prioritarios ni para las autoridades ni, curiosamente, para los académicos (que suelen estar presionados por responder a las demandas y desafíos de la

cotidianidad de la docencia, sin espacios para una preocupación de más largo plazo). Por lo mismo, la vinculación con el medio suele limitarse a los contactos establecidos con establecimientos que sirven como centros de práctica, sin que se promuevan espacios para analizar y discutir las tendencias nacionales e internacionales en el desarrollo de la disciplina y de la profesión, como suele hacerse en otras carreras y áreas del conocimiento. Tampoco se observan instancias sistemáticas de seguimiento de egresados, que podrían aportar importantes indicaciones acerca de los aspectos positivos y negativos asociados a la formación entregada.

ALGUNAS LECCIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL DESARROLLO PROFESIONAL

A partir de la situación descrita, es posible desprender algunos elementos que podrían contribuir a definir acciones de desarrollo profesional.

En primer lugar, es esencial relevar la importancia que tiene la formación de profesores. El país ha hecho inversiones muy significativas para mejorar la calidad de la educación, pero el impacto de estas inversiones y de los programas vinculados a ellas en el campo de la formación del profesorado ha sido escaso, principalmente porque la defensa que hacen las universidades de su autonomía ha sido utilizada como una excusa

para mantener el *statu quo* en este campo. Llama la atención el escaso efecto observado de programas como el de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), principalmente porque los recursos se utilizaron, como ya se señaló, para inversiones en infraestructura y para equipamiento tecnológico, sin que se destinaran a los aspectos menos visibles, pero más sustantivos, de fortalecimiento de los programas o de su personal académico³. En este sentido, la formación de profesores es un aspecto del más alto valor estratégico dentro de las políticas de desarrollo nacional, y por consiguiente, parece indispensable que el Estado intervenga en la definición de orientaciones generales que permitan incidir en la forma en que las universidades definen los programas formativos. En efecto, un elemento que muestra la importancia que el gobierno le asigna a esta labor es la disposición de la Ley N° 20.129, de Aseguramiento de la Calidad, que establece la acreditación obligatoria para los programas de formación de profesores, lo cual permitiría la definición de criterios y estándares de calidad con participación del Ministerio de Educación. Sin embargo, la disposición, incluida en la misma ley, de que la acreditación sea responsabilidad de agencias especializadas autorizadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), hace que sea necesario analizar con cuidado los criterios definidos para ello y la forma en que se efectuará la acreditación.

La experiencia internacional en procesos de acreditación muestra que la definición de criterios de calidad es central desde el punto de vista de la orientación que puede entregarse

³. Una notable excepción a lo señalado es precisamente la introducción de prácticas tempranas, destacada en los programas visitados como el efecto principal del programa, y debidamente reconocido y valorado por autoridades, académicos, estudiantes y egresados.

a los programas de formación profesional. La participación activa del Ministerio de Educación en dicha definición es clave, por tanto, para velar por que los programas de formación de profesores se ajusten a las prioridades nacionales. La CNAP definió un conjunto de criterios con participación de representantes del medio académico, del Ministerio de Educación y directores de establecimientos educacionales, los que luego de su aplicación, fueron revisados y actualizados. Existe, por tanto, una base inicial que deberá ser revisada y mantenida en el tiempo, en un esfuerzo participativo y amplio.

El trabajo que se ha hecho en el campo de la educación media se ha centrado principalmente en la formación de los aspectos disciplinarios, pero es preciso revisar dicha formación desde el punto de vista de las necesidades de la enseñanza de las disciplinas, entendidas éstas como componentes de las asignaturas de la enseñanza media, y no como parte del desarrollo disciplinario en sí. Al mismo tiempo, es esencial profundizar un cuerpo de conocimientos que enfatice la comprensión de la profesión como un campo complejo que involucra dos componentes igualmente importantes: qué enseñar y cómo enseñarlo de manera eficaz. Esto requiere avanzar en el desarrollo de una formación pedagógica actualizada, que se haga cargo de los avances teóricos y prácticos en el área y de las características de los alumnos a los que es preciso formar. Para ello parece indispensable promover la formación de académicos en programas de postgrado de buen nivel, que estén en condiciones de enfrentar en igualdad de condiciones académicas a los académicos responsables de la formación disciplinaria.

ALGUNAS LECCIONES PARA EL CPEIP

A partir de lo expuesto, es posible plantear algunas sugerencias que podrían orientar la labor futura del CPEIP:

- Parece indispensable una mayor vinculación entre el Centro y las universidades, buscando, por ejemplo, espacios de cooperación en el campo de la formación continua, de desarrollo de investigaciones conjuntas, de proyectos de desarrollo. El CPEIP, a través de sus contactos con el sistema escolar, puede actuar como un buen mecanismo de intermediación entre el Ministerio de Educación y las universidades, y entre el sistema escolar y el mundo académico.
- Igualmente, desde él podría efectuarse una contribución importante a la definición de lo que constituye un grado académico de licenciado en educación: identificar las disciplinas fundantes, conocer los principales avances nacionales e internacionales al respecto, identificar los componentes que subyacen a la formación en la disciplina pedagógica.
- Colaborar con los esfuerzos de generar una agencia especializada de acreditación. En efecto, como se señaló más arriba, la evaluación de carreras y programas debe efectuarse a través de agencias públicas o privadas, autorizadas por la Comisión Nacional de Acreditación. En la actualidad, algunas áreas profesionales han iniciado actividades para crear agencias especializadas (ingeniería, medicina, arquitectura). Parece de

la mayor importancia avanzar en el diseño de una agencia especializada en el campo de la formación de profesores, donde la presencia de un organismo como el CPEIP daría garantías de vinculación con las políticas públicas en el sector, manteniendo al mismo tiempo la necesaria independencia que una agencia de acreditación debe tener.

- El CPEIP podría efectuar también un valioso aporte a través de la evaluación y difusión sobre la oferta de programas de postgrado y formación continua. No existen mecanismos que permitan conocer dicha oferta ni establecer su calidad y lamentablemente, en muchos casos, existen ofertas nacionales y transnacionales que no cumplen con criterios aceptables de calidad. De hecho, en muchos casos, los grados obtenidos en programas ofrecidos por universidades extranjeras no cuentan con el reconocimiento esperable en el país de origen, situación que en la mayoría de los casos no es conocida por los profesores que se matriculan en dichos programas.

Desarrollar acciones como las señaladas plantea ciertas exigencias, tanto al CPEIP como a la definición de políticas en el campo del ejercicio profesional.

Un aspecto importante es asegurar una dotación de personal altamente calificado para hacerse cargo de las actividades de estudio e investigación. Si bien el centro tradicionalmente ha prestado estos servicios y cuenta con recursos humanos especializados, es esencial promover la incorporación de nuevos especialistas altamente calificados, u ofrecer oportunidades de formación de alto nivel, ya sea en el país o en el extranjero, a personal seleccionado dentro de la institución.

Exige, asimismo, desarrollar un trabajo colaborativo con las universidades, el Colegio de Profesores, municipios y otros actores, en alianzas y asociaciones eficaces que permitan avanzar en temas tales como la revisión y actualización de criterios de calidad para la formación de profesores, la definición de exigencias de actualización periódica para el ejercicio profesional, el desarrollo de mecanismos para verificar dicha actualización, el mejoramiento de las ofertas de formación continua.

Por último, pero no por ello menos importante, exige desarrollar una actividad sistemática y pública de denuncia de las ofertas espurias de formación de profesores. En muchos casos (incluso en universidades estatales), al amparo de la autonomía institucional, se ofrecen programas 'especiales' de formación de profesores que no responden a criterios mínimos de calidad. Estos no sólo perjudican a los alumnos que se matriculan en ellos confiados en el prestigio de las instituciones que los ofrecen, sino que afectan gravemente la formación de cientos de niños y jóvenes expuestos a docentes de buena voluntad, pero carentes de las competencias profesionales esenciales que debieron haber recibido durante su formación.

La formación de profesores es una de las tareas más estratégicas de un sistema educativo. No puede dejarse entregada solamente a las universidades. Hay una responsabilidad pública central, que puede ejercerse entre otros actores, a través del CPEIP.

LECCIONES DE LA LABOR HISTORIA DEL CPEIP PARA ENFRENTAR LOS NUEVOS DESAFÍOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PROF. IVÁN NÚÑEZ P.

Historiador
Ex - Asesor del Ministerio de Educación

Iván Núñez Prieto es historiador, profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, titulado en la Universidad de Chile. Fue presidente del Consejo Asesor del CPEIP entre los años 1970 y 1973. Ex director del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y asesor del Ministerio de Educación.

PERDURABILIDAD DE UNA INSTITUCIÓN

En la administración pública chilena parece ser normal la fugacidad de los organigramas. Suele ser breve el lapso entre el nacimiento y la defunción de ministerios, direcciones, institutos o departamentos. Nuestra historia pública es abundante en leyes que crean instituciones, que refunden organismos y que reestructuran servicios.

En la organización estatal encargada de la educación y partiendo de la fecha de fundación del centro en 1967, ya no sobreviven las direcciones de educación, la Superintendencia, la Oficina de Planificación, ni otros diversos servicios que abigarraban nuestro ministerio.

Por su parte, las instituciones educativas propiamente tales, suelen, por lo general, prolongarse mucho más en el tiempo. Hay universidades y numerosos liceos más que centenarios. Hay escuelas básicas que se prolongan desde fines del siglo XIX hasta nuestros días.

Quizás sí podamos explicar la saludable supervivencia de 40 años del CPEIP, porque

más que un órgano de administración, es el único espacio de formación educacional directa que mantiene el Ministerio de Educación. Otra explicación podría encontrarse en que el centro está más ligado a la profesión docente que a la gestión, a la enseñanza y el aprendizaje que a la administración. Bien se ha dicho que el CPEIP es "la casa del magisterio chileno". Fue por demanda de sus organizaciones que se creó y es reconocido como expresión de su cultura y sus tradiciones.

Los tiempos del perfeccionamiento docente

El CPEIP ha tenido la rara virtud de nacer en una etapa de la historia global de la educación, que ya estamos dejando atrás, y de prolongarse - rejuveneciéndose - en otra etapa a la que estamos ingresando.

Tomo prestado de José Joaquín Brunner su enfoque sobre las fases a través de las cuales ha transitado la educación en el mundo occidental. Según Brunner, hay un punto de partida fundacional: una "primera revolución

educacional”, consistente en la creación del artefacto social llamado “escuela”. Una segunda revolución se dio en el momento que los Estados nacionales se dieron a la tarea de organizar las escuelas dispersas y precarias, en otra construcción institucional, “los sistemas públicos de educación”. Al mismo tiempo que organizaban, uniformaban y le imprimían su sello a las escuelas, los Estados nacionales se dieron a la tarea de multiplicarlas a través de sus territorios. Este esfuerzo se intensificó en el siglo XIX y en el recién pasado siglo, justificando lo que Brunner identifica como tercera revolución, la de la “masificación educacional”. Al presente, muchos países ya han universalizado la educación primaria y en buena medida la secundaria, al tiempo que amplían las oportunidades de educación superior y emprenden también esfuerzos en el sentido de la educación continua de la población adulta, sea en el sentido de completación o en los de reconversión o de actualización. Finalmente, el autor referido sostiene que en escala mundial se está experimentando la cuarta revolución, la de “la educación bajo el impacto de la sociedad del conocimiento, la globalización y los efectos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.”

Hago notar que el enfoque referido, no supone que esta sucesión de etapas y revoluciones deben entenderse rígidamente abstraídas de las condiciones particulares de cada cultura y de cada país. Por otra parte, creo que dicha sucesión debe entenderse en términos de acumulación o de combinación de logros, según la lógica de continuidad y cambio.

Aplicado este esquema a nuestra historia concreta, es mi hipótesis que estamos transitando desde la tercera revolución “de la masificación”,

hacia la cuarta revolución de “la educación inserta en la sociedad del conocimiento, la globalización y las TIC”, tránsito en el cual inserto e interpreto la historia y perspectivas del Centro de Perfeccionamiento en sus 40 años.

Hay quienes, en una mirada coyunturalista, sostienen que, en la presente década, se habría superado en Chile el problema del acceso a la escolarización –y de la distribución social de ésta– y estaríamos encarando ahora el problema de la calidad. En esta mirada simplista, se ignora que en plena revolución masificadora en Chile, hubo interesantes preocupaciones por la orientación, los sentidos y contenidos y los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje. Fueron las reformas, propuestas e intentos de reformas curriculares y pedagógicas del siglo pasado. La fundación del CPEIP fue una de las expresiones finales de dichos esfuerzos reformistas.

Inscribo los 40 años del CPEIP en el tránsito complejo de la tercera a la cuarta revolución educativa. La historia institucional del CPEIP tiene que enmarcarse también en la evolución de lo que se ha denominado “el perfeccionamiento de docentes”.

Visto desde hoy, y muy borrosamente, parece entenderse que el perfeccionamiento sería prácticamente coetáneo de los orígenes y desarrollo de la formación inicial de docentes. Podría pensarse que los maestros y maestras chilenos tuvieron, desde hace largo tiempo, oportunidades de superación profesional. Sí y no.

Desde el siglo XIX, en nuestra historia educacional encontramos casos muy circunscritos de educadores chilenos –muy pocos pero

significativos- que fueron enviados por el Estado a formarse en los países más avanzados. Pero ellos no volvieron al aula escolar. Esta política difícilmente podrá considerarse como un temprano perfeccionamiento de los docentes.

Respecto a la rama primaria suele afirmarse que existieron oportunidades para desarrollar el rol técnico de las altas proporciones de docentes que se desempeñaban en las escuelas primarias, sin haber pasado por las normales. Pero era más bien una práctica de presentarse a exámenes para obtener el título por una vía extraordinaria.

La práctica de los exámenes hablaba también de la otra cara del rol asignado a los docentes de la época: el rol funcionario, que debía ser protocolizado mediante algún acto oficial como los exámenes. Si de paso había postulantes que estudiaban para dicho evento, eso podría considerarse laxamente como perfeccionamiento.

Existió también un espacio para la formación superior de normalistas avezados para que ocupasen posiciones de dirección escolar, de administración intermedia del sistema, o posiciones de profesores de escuelas normales y de profesores de escuelas experimentales. Estuvo radicado en la Sección Superior de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez", la más antigua del país. Pero aunque era formación para roles distintos, se consideraba en su tiempo como perfeccionamiento docente.

Recién en los años cincuenta se creó, también en Santiago, el Instituto de Cursos Libres de Perfeccionamiento, que ofreció una amplia variedad de actividades a profesores en servicio, limitada durante el año lectivo a quienes residían

en la capital y abierta en vacaciones de verano a una demanda más amplia de docentes de las provincias.

Con todo, la oferta de perfeccionamiento estuvo lejos de ser masiva. Podría sostenerse que la gran mayoría de los normalistas en servicio a lo largo del territorio, prácticamente no tuvo oportunidades de lo que se llamó perfeccionamiento para mejorar su competencia en el aula. Lo anterior no excluyó que se dieran como hoy día, procesos espontáneos de autoaprendizaje o aprendizaje entre pares, así como algunas prácticas de mentoría por parte de algunos directores y en algunas coyunturas particulares.

En la enseñanza media prácticamente no hubo nada comparable. Mi hipótesis es que la formación inicial impartida en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, centrada principalmente en las disciplinas y a menudo encargada a quienes eran los principales líderes y generadores de los respectivos campos científicos o culturales en el país, creaba en los egresados una sensación de dominio de la lógica de cada disciplina, de sus conocimientos fundamentales y legitimados, al mismo tiempo que formaba los hábitos y la necesidad de auto-profundización en el respectivo saber. Exagerando, podría decirse que el profesor o profesora de Estado salía equipado profesionalmente para toda la vida.

En la concepción y en la política tradicional de perfeccionamiento docente se cruzaron varios fundamentos propios de la época. Por una parte, se reconocía la necesidad del entonces llamado "perfeccionamiento" y se le entendía como un

momento de interrupción de la práctica docente, de concurrencia a instituciones especializadas, de transmisión de nuevos o más profundos conocimientos: todo ello en formato de cursos y más recientemente, de estudios de postgrado. Toda esta disposición era posible porque los sistemas educativos, el currículo y la pedagogía cambiaban mucho más lentamente que ahora.

El concepto y la política histórica de perfeccionamiento docente fueron también tributarios de las necesidades del sistema público de enseñanza. Por una parte, lo prioritario era la provisión de personas que sirvieran en las aulas de un sistema en rápida expansión. La calidad de su desempeño era menos prioritaria. Por otra parte, al sistema público le importaban mucho la formalidad y la legitimación administrativa. Así se explica que se dedicaran, en la enseñanza primaria, importantes esfuerzos para regularizar la condición funcionaria de los docentes de aula que no habían tenido la formación inicial normalista. Por otra parte, era importante que titulados como profesores o profesoras fueran formados posteriormente para el desempeño de otros roles en la estructura del sistema, lo que significaba el abandono del aula y un proceso de “descreme” que no favorecía los procesos de mejora de la formación y aprendizaje escolar.

A mi juicio, el CPEIP se fundó primera y principalmente como expresión de la concepción tradicional de perfeccionamiento. Lo dice parte de su denominación administrativa, su imagen pública y buena parte de sus actividades fundacionales.

Sin embargo, la nueva institución ya anticipaba el escenario de la actual cuarta fase a la que aquí se ha aludido, así como se atisbaban

rasgos del rol actual del docente y de los modos como hoy se entiende que éste aprende y se supera profesionalmente. Es muy probable que esta visión de futuro haya sido portada por el pensamiento profundo y de plazo histórico largo del maestro Juan Gómez Millas, que fue tan decisivo en la fundación del centro.

Entre otras particularidades anticipatorias del CPEIP que nacía, estaba la combinación entre organismo que impartía “perfeccionamiento” en sus propias estructuras institucionales, organismo que promovía aprendizajes de los docentes de aula, en términos descentralizados y situados cerca de los quehaceres escolares concretos, y también organismo que producía currículo, que generaba conocimiento y difundía y estimulaba investigación e innovación en el campo educativo y pedagógico.

Más que describir lo que fue la historia de los primeros tiempos del centro, bien vale interpretar el porqué y el cómo de su desarrollo inicial. Primero, porque es fruto de una reforma educacional amplia, que no se orientó sólo a extender las oportunidades de acceso a la escolarización. La reforma de la que fue fruto, intentó también cambios de índole cualitativa en nuestra educación. En un contexto general de una verdadera “adicción al cambio” como fueron los años sesenta y setenta, la reforma reestructuró el sistema, le propuso nuevos objetivos y orientaciones y renovó efectivamente muchos de los medios educativos. Fue una reforma que no podía dejar intocada la docencia escolar. No alcanzó a reformar sustantivamente la formación inicial de docentes, pero en cambio quiso incidir fuertemente en el profesorado en servicio, respecto al cual una de sus principales realizaciones fue la fundación del centro.

Otra explicación de “cómo” fue posible el nacimiento del CPEIP, reside en que tras su fundación no sólo hubo una voluntad política traducida en ley y reglamento, sino una fuerza social motriz. Como es sabido, la decisión de crear una institución de las dimensiones señaladas, se vio facilitada por una demanda explícita de las organizaciones del magisterio entonces existentes y por un acuerdo entre éstas y el gobierno del Presidente Frei Montalva. Recurriendo a imágenes, podría decirse que el CPEIP nació como una “casa de la reforma”, al mismo tiempo que fue fruto de la última de las grandes huelgas docentes de la era anterior a 1973.

LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO

El centro que cumple 40 años de existencia, en mi opinión, no debería definirse en función del perfeccionamiento, propio de la era de la masificación que queda atrás, sino en función del desarrollo profesional y más particularmente del desarrollo profesional continuo de los docentes. Este es un requerimiento y a la vez un efecto de la entrada progresiva a la sociedad del conocimiento, en condiciones de globalización y bajo el impacto complejo de las nuevas tecnologías.

Todos sabemos del inconmensurable desarrollo del saber y de la tecnología; No se trata sólo de una acumulación, sino también del reemplazo de unos saberes por otros. De aquí que se hable también de la “revolución científica” contemporánea. No es sólo un proceso académico, del campo de la epistemología. Estamos ante una sociedad centrada en el conocimiento y sus aplicaciones. Es una explosión de la actividad

investigativa pero también de sus desarrollos prácticos, que son cada vez más inmediatos e impactantes. Es mejor hablar de “revolución científica y tecnológica”: revolución en el saber y en el hacer.

Se ha producido en este cambio de época al que estamos asomándonos, una conjunción entre el conocimiento científico y los desarrollos tecnológicos, por una parte, y la dinámica de la economía capitalista globalizada. En ésta, el conocimiento ha pasado a ser un eje tan importante como antes fueron las materias primas o las energías. Estamos frente a la economía del conocimiento.

Como educadores debemos hacer una distinción al respecto. La educación debe contribuir a preparar las nuevas generaciones para insertarse en la economía del conocimiento. En Chile, estamos comprometidos a fortalecer el “capital humano” que es central en este modulo. Estamos comprometidos también a desarrollar las capacidades de excelencia que generan conocimiento. Pero la economía del conocimiento se desarrolla fundamentalmente con una lógica privada, de lucro individual y corporativo. La economía del conocimiento produce valor apropiado privadamente. Nuestros alumnos deben aprender a navegar en ese océano dado, pero con mapas y brújulas que respondan a una realidad más compleja.

En efecto, no confundamos la economía con la sociedad del conocimiento. La sociedad del conocimiento es antes que nada “sociedad”. Es un bien público. Requiere solidaridad y cohesión social. La educación es a la vez, contribuyente y beneficiaria de la sociedad del conocimiento. La educación y la profesión docente son centrales

en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Son también impactadas por los logros y desafíos de la sociedad del conocimiento. Esta doble relación, nosotros la entendemos enmarcada en la condición de bien público que tienen la educación –toda la educación– y el conocimiento.

Educación permanente y aprendizaje a lo largo de toda la vida

La sociedad del conocimiento aporta un segundo fundamento al desarrollo profesional continuo de los docentes y a sus implicaciones con el centro: la educación permanente. En el siglo pasado, lentamente la educación fue admitiendo que era una necesidad y un derecho con vigencia a lo largo de toda la vida. De su referencia a las nuevas generaciones, la educación fue poco a poco tomando como referente al ser humano en toda su trayectoria vital y redefiniéndose como “educación permanente”. La Constitución reconoce un conjunto de derechos a todos los “habitantes” de Chile. Entre ellos, en el N° 10 del Artículo 19, el “derecho a la educación”, siguiendo la senda marcada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Pero la carta de 1980 avanzó en explicitar que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona ‘en las distintas etapas de su vida’”. Este enfoque ha sido recientemente replanteado en el proyecto de Ley General de Educación.

Lo dicho puede entenderse como una mera manifestación discursiva. Pero lo que todavía parece utopía era respuesta anticipada no sólo a una ética democrática sino a una demanda férrea del desarrollo histórico objetivo.

La sociedad del conocimiento ha favorecido el alargamiento de la educación formal. El estándar mínimo de escolaridad en Chile era de ocho años en los tiempos de la fundación del CPEIP, de doce años desde 2003 y antes del Bicentenario queremos lograr la universalización de kinder y pre-kinder, con lo que el mínimo de escolarización se habrá elevado a catorce años. Antes de 2012, la mitad de los jóvenes de 18 a 24 años estará en la educación superior. En ésta se discute hoy día, entre nosotros, la adopción cercana del llamado modelo de Bolonia: cuatro años de pregrado para todos, más dos ciclos de dos años de postgrado con carácter selectivo. Más aún, hay amplio consenso en la urgencia de avanzar en la generalización del “desarrollo infantil temprano”. No es utopía pensar en un proceso educativo desde la cuna hasta la ancianidad.

En efecto, estamos experimentando cambios demográficos en el sentido del alargamiento de la vida humana y de una inversión en las proporciones de la población infante-juvenil y la tercera o cuarta edades. Al mismo tiempo se abren nuevas visiones sobre las distintas edades y los distintos roles de las personas. Los adultos mayores no estamos condenados a la inactividad, ni a restarnos del aprendizaje. Cada etapa de la vida personal nos presenta nuevos retos que tenemos que encarar con nuevos saberes. Pero también, las mutaciones en la vida social y en la cultura nos obligan a nuevos aprendizajes. Hemos tenido que re-aprender a ser ciudadanos y todavía nos falta mucho en este ámbito. El consumo, las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, la urbanización y los cambios en la estructura familiar y en las relaciones interpersonales, nos demandan desaprender y aprender de nuevo y aprender más, aunque los adultos seamos profesionales o postgraduados de la educación formal.

El desarrollo continuo de la ciencia y la tecnología está expandiendo la base de conocimientos a pasos agigantados. El impacto de tal cambio está alterando grandemente el carácter del trabajo y los patrones ocupacionales en el ciclo de vida. La necesidad de volver a capacitarse y seguir aprendiendo, para mantenerse al día ante los cambios ha hecho un *sine qua non* del desarrollo a lo largo de toda la carrera laboral. Está promoviéndose el énfasis en nuevas habilidades y competencias y fomentándose la adaptabilidad, la flexibilidad, la auto-confianza, el trabajo en equipo y la innovación, como cualidades indispensables en los nuevos puestos de trabajo. Todo esto es válido en las diversas profesiones y empleos y lo es para las personas que se desempeñan en las aulas escolares y para la profesión docente como colectivo. Y nada de esto es ajeno al presente y futuro del centro.

Del docente funcionario/técnico al docente profesional de servicio público y nuevos roles del docente:

Otro de los fundamentos del desarrollo profesional continuo es la conversión del rol docente desde una definición técnica a otra de carácter profesional.

Permítanme una breve referencia histórica sobre dicha definición técnica. Considero fundacional lo que ya en 1842 y de un modo muy elemental pero sugerente, el Presidente Bulnes y su Ministro Manuel Montt, declararon en el Decreto de fundación de la primera Escuela Normal de Varones: la nascente instrucción primaria requería "maestros idóneos i de conocida moralidad i mediante métodos fáciles, claros i uniformes,

que ahorrando tiempo i dificultades, la hagan extensiva a todas las clases de la sociedad." En este párrafo se compendió toda la matriz de una "primera profesionalización" de los preceptores primarios, caracterizada por la "idoneidad" resultante de un proceso sistemático de formación, "moralidad" (exigible como intento de configurar un "sacerdocio republicano"), uso de métodos que ahorren tiempo y dificultades (es decir, un rol técnico) y servicio a la progresiva universalización de la instrucción primaria. El dominio de métodos "fáciles, claros y uniformes" se alcanzaría en la formación inicial normalista.

En una época en que la pedagogía evolucionaba muy lentamente y que el desempeño laboral se prolongaba difícilmente más allá de 20 o 30 años, no se requería otra cosa que el "perfeccionamiento" para el ascenso.

Pero en nuestro tiempo, se exige a la docencia una condición distinta: su conversión a un rol profesional basado, entre otros rasgos, en una actualización constante, por imperativo de la acumulación y renovación del conocimiento disciplinario y pedagógico. Todas las profesiones modernas se caracterizan por este rasgo, independientemente de cuan prolongada y compleja haya sido su fase inicial. En el caso de la docencia, este imperativo es subrayado por lo que sigue.

En la educación: el giro desde la enseñanza al aprendizaje

En la educación, en las últimas décadas se ha dado el trascendental giro desde el énfasis en la enseñanza, entendida como transmisión

frontal o vertical de conocimiento al énfasis en el aprendizaje y más específicamente en las cuatro dimensiones del aprendizaje que magistralmente señalara el Informe Jacques Dolors: “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir con otros”. Este enorme salto adelante, cuyas manifestaciones operacionales todavía están configurándose, obligan a la profesión docente, tanto o más que otras, a reequiparse cognitiva, conceptual y técnicamente. Es probable o deseable que las nuevas generaciones de docentes – si todo lo hacemos bien – se formen eficazmente en este paradigma. Pero entre tanto, las generaciones que se formaron inicialmente antes de este salto, están demandadas a participar plenamente en el desarrollo profesional continuo.

Nuevas demandas sobre la escuela y la enseñanza

En términos más específicos, una reciente propuesta y recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), a partir del estudio del estado de la docencia en 27 países, incluyendo Chile, que categoriza nuevos roles particulares que se exigen a los profesionales de la educación del siglo XXI:

En su relación con los estudiantes, individualmente considerados, se pide a los docentes iniciar y gestionar procesos de aprendizaje; responder efectivamente a las necesidades de aprendizaje de cada alumno; e integrar la evaluación formativa y la sumativa; en el nivel de sala de clase, se requiere en los

docentes la capacidad de enseñar en clases culturalmente heterogéneas; gestionar en el aula áreas curriculares transversales o integradas; y favorecer la integración de estudiantes con necesidades especiales; en el nivel de escuela, competencias para un trabajo y planeamiento en equipo, dominio de los procesos de evaluación y planeamiento para la mejora sistemática; uso de las TIC en la enseñanza y en la administración escolar; y en general, participación en una administración escolar con liderazgo compartido. También se espera, en relación con los padres y la comunidad externa, la capacidad de entregar consejo o asesoría profesional a los padres, así como de construcción de alianzas estratégicas para el aprendizaje.

En Chile, poco antes y bajo el paraguas institucional del CPEIP, se había generado el Marco para la Buena Enseñanza que, consensualmente, ha definido los dominios y criterios generales que son socialmente deseables y que el desarrollo profesional docente debe tener como encuadre orientador.

Las estrategias de aprendizaje en el desarrollo profesional continuo

El tradicional perfeccionamiento docente ha supuesto que los docentes acceden a un conocimiento que está radicado en determinados actores y determinadas instituciones, en o desde las cuales es transmitido vertical y autoritariamente, mediante procesos que replican con adultos, modos de enseñar y aprender que son propios de la escolarización de niños y jóvenes.

El desarrollo profesional continuo, en cambio, se expresa en primer lugar como auto-aprendizaje individual, práctica antiquísima y valdeera que hoy día es potenciada por el empleo de las nuevas tecnologías; toma forma también como aprendizaje entre pares, que puede ocurrir espontánea o en forma más sistemática en la escuela, o en espacios más amplios; el aprendizaje asistido, en relación con otros docentes más experimentados es también una estrategia propia del desarrollo profesional continuo. El aprendizaje en la investigación docente es una propuesta superior de desarrollo profesional continuo que tiene como ventaja no sólo la superación profesional de los docentes/investigadores sino también el enriquecimiento del acervo pedagógico como un bien público propio de la sociedad del conocimiento. Por último, el desarrollo profesional docente no tiene porqué excluir formas del histórico aprendizaje por transmisión, traducido en momentos en que los docentes pueden hacer un alto y emprender estudios sistemáticos del tipo postítulo o postgrado, adecuadamente diseñados para organizar conocimientos y destrezas, para volver enriquecidos a la docencia de aula.

No es suficiente insistir en que el desarrollo profesional continuo puede transitar de propuesta a práctica generalizada e instituida, en la medida en que se da en el contexto del ingreso a la cuarta fase histórica, singularizada por el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Podría argumentarse que el tradicional perfeccionamiento docente dispuso del libro o la revista profesional (y entre nosotros, de las llamadas "circulares técnicas" del servicio de educación primaria). Más tarde, el perfeccionamiento pareció "aggiornarse" mediante el uso de programas radiales, de cine

o de televisión. Pero la tecnología informática marca al respecto un salto revolucionario, cuyas proyecciones no alcanzamos a atisbar en toda su magnitud.

"LA CRISIS DE LOS 40" EN EL CPEIP

Puede parecer agresivo o un despropósito declarar al centro en crisis. Pero digo muy cordialmente "crisis" en el sentido de aquel momento de los desarrollos individuales o colectivos, en que lo nuevo no logra todavía nacer plenamente y lo viejo se niega a dejar el escenario.

La misión que espontáneamente le asignan algunos actores al CPEIP, es que siga impartiendo cursos, sea directa y físicamente en Lo Barnechea, sea indirectamente enviando o subcontratando formadores que, bajo su patrocinio, desarrollen perfeccionamiento tradicional a lo largo de nuestro sistema escolar. Paralelamente a lo anterior, se espera que en un contexto de descentralización, acredite, supervise y controle acciones de perfeccionamiento propuestas y emprendidas por múltiples agentes, de acuerdo a la normativa vigente. El CPEIP está mandatado por nuestro ordenamiento educativo a seguir cumpliendo roles en relación con la concepción tradicional respecto a cómo se superan profesionalmente nuestros docentes. El desafío político y cultural está en cambiar dicha concepción y el CPEIP puede hacer mucho en ese sentido, pero se trata de una empresa que escapa a sus posibilidades.

Por otra parte y en la medida en que va cobrando vigencia el concepto de desarrollo

profesional docente, el centro está llamado a redefinirse como el corazón de la política pública hacia la profesión. El eje del desarrollo profesional docente debe trasladarse cada vez más a las cercanías de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las capacidades, condiciones y requerimientos de los y las docentes. Ese desarrollo es por excelencia un proceso descentralizado y participativo, situado lo más cerca posible de la escuela y de los profesionales de la enseñanza.

En este sentido y retomando una idea fuerza de los años noventa, que visualizaba al Estado “como timón y no como remero”, estimo que el CPEIP, con la madurez y legitimidad de sus cuarenta años de historia, no debe desgastarse como remero y en cambio, fortalecerse como timón del desarrollo profesional docente.

En otras palabras, a mi juicio se debería perseverar en los giros que recientemente viene dando. El Ministerio de Educación lo reconoce y lo respalda cada vez más como entidad pensante y líder en la política de fortalecimiento profesional de la docencia escolar. También, como su agente activo en la participación estatal relacionada con la formación inicial de docentes y como motor y nexo en relación con los procesos descentralizados de producción de conocimiento en y acerca de la educación. Se ha hecho también responsable de las políticas públicas de evaluación formativa de los docentes, de reconocimiento y apoyo a los docentes destacados y de la configuración de esa señera forma de fortalecimiento profesional que es la Red Maestros de Maestros.

Creo que el centro celebra sus 40 años ubicándose inteligentemente en los nuevos tiempos. Ha sabido saltar eficazmente de la era de la masificación a la nueva era, lo que augura que tenemos CPEIP para rato.

LECCIONES DE LA LABOR HISTÓRICA DEL CPEIP PARA ENFRENTAR LOS NUEVOS DESAFÍOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

JORGE PAVEZ URRUTIA

Ex- Presidente Colegio Profesores

Jorge Pavez Urrutia es profesor de Castellano titulado en la Universidad de Chile. Se desempeñó como docente en el Liceo 27 de Hombres, y en el Instituto de Humanidades Luis Campino. Presidió la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) entre los años 1982 y 1987. Presidió el Colegio de Profesores entre los años 1997 y 2007.

En primer lugar, gracias por invitarme a participar en este ciclo de debates, en que el CPEIP suma un año más de experiencia y se acerca a una edad en que ya no se es joven, aunque tampoco todavía se ha alcanzado el límite del adulto mayor.

Lo concreto, sin embargo, es que en el imaginario de las profesoras y profesores chilenos pareciera que el CPEIP existió siempre.

Por otra parte, cuando uno se encuentra enfrentado al desafío de participar junto a Iván Núñez, una persona que admiro y estimo, no sólo por su calidad humana sino por ser un maestro permanentemente preocupado de la historia y de registrar lo bueno y lo malo que hemos hecho en educación, el desafío de aportar a la sapiencia y experiencia de Iván no es tarea menor.

No es un hecho menor, tampoco, que este encuentro se desarrolle en el ámbito del Museo de la Educación Gabriela Mistral. Buen signo, también, respecto a que la historia es necesario tenerla siempre presente, porque al fin y al cabo la hemos construido entre todos.

¿Qué lecciones se pueden recoger de la tarea que impulsó el CPEIP y cuánto de ello nos puede ayudar para enfrentar los nuevos desafíos del trabajo docente?

No cabe duda que son muchos, que son importantes y que abren, más que respuestas, en muchos casos, interrogantes que debiéramos ser capaces de responder entre todas y todos.

El CPEIP nace junto con el impulso de una de las principales reformas educativas de nuestro país y cumple un rol protagónico en el desarrollo de la misma. Su concreción es producto también de la lucha del magisterio y, quizás por eso, muchos docentes lo siguen considerando como una conquista de todo el profesorado chileno.

Hace algún tiempo, en un saludo que entregué cuando el CPEIP celebraba 34 años, afirmaba que éste debía dar un salto que significara no sólo asumir un rol administrador y coordinador de las políticas de perfeccionamiento, sino constituirse en un verdadero motor del desarrollo de nuestra profesión, así como de la reforma educativa que nuestro país requería.

Y para ello me parecía ineludible que se avanzara recuperando el sentido y el rol que estuvo presente en su creación: ser el organismo conductor y articulador de políticas nacionales de investigación, experimentación y perfeccionamiento del magisterio.

Eso lo decía hace seis años. Y la verdad sea dicha, hoy como nunca antes, durante todos estos años de gobierno de la Concertación, me parece que se abren posibilidades, en relación a los asuntos educacionales, de poder avanzar resueltamente enfrentando los problemas estructurales que a nuestro juicio sigue sufriendo nuestro sistema educativo.

El movimiento secundario, el año pasado, levantó la voz y movilizó al país exigiendo cambios de fondo en la educación chilena, entre otras cosas, reclamando por su actual calidad e inequidad. No solamente obligó a constituir un Consejo Asesor Presidencial en materias educacionales; también abrió posibilidades, como no había ocurrido antes, de que millones de chilenos entendieran que la educación es una materia esencial que es imprescindible asumir con propuestas e iniciativas, no sólo técnicamente inteligentes, sino sobre todo, democráticas.

Cuando hoy se debaten en el Parlamento proyectos de ley que por primera vez pueden afectar asuntos esenciales en materia educacional, nos parece que la perspectiva que se abre tiene que ver con nuevos desafíos, pero sobre todo, con preguntas que aún no hemos sido capaces de responder colectivamente y que pueden definir, por tanto, el futuro desarrollo de nuestro país en un sentido u otro.

Porque cuando uno vuelve la vista atrás, toma conciencia que la puesta en marcha de la reforma educacional de los años sesenta, citando textualmente a Mario Leyton, tuvo una etapa inicial que consistió en encontrar la estructura más apropiada para introducir los cambios educacionales de acuerdo “con el diagnóstico que se había hecho del sistema educacional chileno...” y que con el fin “de acumular antecedentes y experiencias, se estudiaron los intentos de reforma del sistema que se habían hecho en los años 1927 y 1931, la experimentación primaria y secundaria, iniciada en 1924 y 1932; el plan de renovación gradual de la enseñanza secundaria a partir de 1945, el desarrollo del movimiento de las escuelas consolidadas, iniciado también en 1945; el plan de integración educacional de Arica...” Lo concreto es que esa reforma impulsa un cambio educativo que recoge la historia y que es capaz, por tanto, de señalar con claridad los objetivos fundamentales que la educación chilena debía tener: “la formación del hombre, la formación del ciudadano y la formación del trabajador”.

Estas metas, equivocadas o no, fijaban un norte, delineaban un sistema, es cierto, en un país y en un mundo muy distinto al actual.

Pero cuando se han hecho tantos esfuerzos durante todos estos años de experiencias educacionales, impulsados por los sucesivos gobiernos de la Concertación, no podrá dejar de reconocerse que la herida profunda que significó 17 años de dictadura y los cambios sustantivos que en materia educacional se impusieron al país, han significado que todas las políticas de reforma educativa, incluyendo las de perfeccionamiento, se hayan realizado bajo el marco jurídico institucional

heredado por la Constitución de 1980 y por la LOCE, que por primera vez están enfrentadas a la posibilidad de ser revisadas a fondo.

Es por eso que creo que el debate educativo no sólo debiera darse en el Parlamento, sino que urge que se construya y abra camino con la opinión y la participación de todas las chilenas y chilenos.

La situación política y toda la historia de estos años desafía también la expectativa, si todos hacemos un esfuerzo, de lograr un gran acuerdo social en que la necesidad de contar con espacios reales de participación son indispensables para que todas las materias educacionales se sustenten esta vez sobre bases efectivamente democráticas.

Ningún modelo educacional es neutro. Todos operan funcionalmente y concordados con los modelos de desarrollo que se impulsan como políticas generales de país.

El problema del Chile de hoy es que sostenemos un modelo de desarrollo que mantiene aún una ligazón muy fuerte con el pasado, pero no con ese pasado construido entre todos, sino con el ayer autoritario y violento del que todavía no se logra desprender y, por tanto, en su esencia, no es plenamente democrático.

Y ésta, quizás, debiera ser la pregunta y la respuesta que entre todos tendríamos que ser capaces de estructurar, porque más allá del tema del lucro, de la selección de alumnos, del mayor o menor rol del Estado, y el inefable asunto de la calidad, cuestión que todos queremos, lo que está en definitiva en debate, y que debiera salir al pizarrón, es el modelo de desarrollo de país que necesitamos, el país que queremos;

cuál es nuestra inserción en el mundo global, manteniendo la identidad de aquello que fuimos capaces de construir entre todos, en esta sociedad del conocimiento y de la información. Asuntos complejos y profundos, que por lo mismo, por los tiempos que vivimos, son objeto de fuertes polémicas y debates en la mayoría de los países del mundo.

Por eso, es el momento también de decidir si mantenemos este modelo tal como ha funcionado hasta ahora o, por el contrario, avanzamos hacia la construcción de uno nuevo, que tenga sustento real en la participación democrática de todos, y que por lo mismo involucre a todos los sectores de la sociedad, permitiendo concretar la aspiración de asumir la educación como un derecho garantizado por el Estado a todos los chilenos.

En este nuevo escenario es fundamental la participación protagónica de los actores principales del sistema educativo. Cuando el año pasado los estudiantes secundarios salieron a las calles, reclamaban por la falta de futuro y por la educación inequitativa que se entrega en nuestro país. Pero también se preguntaban, y obligaban a Chile entero a cuestionarse por el sentido de la educación.

Es por eso que es importante volver la vista atrás y recordar, por ejemplo, que en el reglamento orgánico del CPEIP, de fecha 1 de septiembre de 1967, entre otros considerandos, se señalaba que el Estado debía ofrecer al magisterio y al personal dependiente del Ministerio de Educación igualdad de oportunidades y de posibilidades de perfeccionamiento. Se agregaba que el perfeccionamiento y la experimentación

e investigación educacionales exigen, por lo mismo, un financiamiento estatal permanente y progresivo.

Es por ello también que en su artículo 2° se indicaba claramente que para el cumplimiento de sus finalidades el centro tendría autonomía técnica indispensable que le permitiera realizar distintas funciones, entre las cuales se planteaba “investigar la realidad educacional del país y la incidencia que los factores sociales, económicos y culturales tienen sobre ella a fin de determinar la naturaleza y la cuantía de los cambios necesarios para adecuar permanentemente el sistema educacional a las metas del desarrollo nacional, debiendo cumplir, además, con la misión de “planificar la investigación y experimentación educacionales como un proceso científico e integrado que proporcione las conclusiones educacionales válidas que faciliten el funcionamiento del sistema”; agregando la necesidad de “planificar y ejecutar en el plano nacional, regional o local, los programas de perfeccionamiento del magisterio y del personal técnico dependiente del Ministerio de Educación que le permita prepararse, capacitarse o especializarse para el desempeño de nuevas funciones, o ampliar, profundizar, actualizar y enriquecer su formación”.

Las profesoras y profesores, reconociendo los esfuerzos que se han realizado para mejorar, después de la dictadura, sus actuales condiciones profesionales, aún no despejan un sentimiento de frustración, al verse a sí mismos más que como profesionales ejerciendo un rol decisivo en la construcción del país, obligados a actuar como meros técnicos que deben hacer funcionar políticas en las que no han participado y respecto a las cuales muchos de ellos no creen que provocarán la construcción de nuevas relaciones

pedagógicas que permitan el pleno desarrollo de las niñas, niños y jóvenes chilenos, como sujetos integrales, conscientes, críticos, reflexivos, solidarios y democráticos.

El conjunto de experiencias que ha debido impulsar el CPEIP en los últimos años han significado esfuerzos que su propio director reconoce como enormes desafíos. El propio Carlos Eugenio Beca ha señalado más de una vez, y no se ha desdicho de ello, que resulta imprescindible mejorar las actuales condiciones de trabajo docente, así como que la formación continua tiene efectos limitados si no se ofrece al profesorado condiciones de trabajo que permitan alcanzar mejores aprendizajes.

En nuestro actual contexto, y cuando todo ha entrado al debate, resulta indispensable ampliar los tiempos disponibles para que los profesores participen en actividades formativas, reflexionen sobre las prácticas pedagógicas, trabajen en equipos, puedan realizar actividades como preparación de clases y de materiales e instrumentos educativos, así como desarrollar conversaciones reales y no sólo formales con sus estudiantes y sus padres.

Por ello valoramos el esfuerzo que, a pesar de la camisa de fuerza que se dejó instalada a todos los chilenos, se haya hecho en estos años en la articulación de algunas políticas, particularmente en todo lo relacionado con el aprendizaje entre profesionales pares que tiene una enorme potencialidad pues permite construir saberes pedagógicos efectivamente significativos para los docentes.

El impulso que el CPEIP ha hecho de los Talleres Comunales, las Pasantías Nacionales,

las Redes Pedagógicas Locales o el Programa de Educación Emocional, así como lo que ha significado la puesta en marcha de un Sistema de Evaluación Docente formativo como herramienta sustantiva de desarrollo profesional, adquieren más mérito porque en la práctica han operado sin que aún respondamos las preguntas esenciales que el país debe responder. ¿Cuál es el sentido de la educación? ¿Qué educación es la que queremos? ¿Para qué proyecto de sociedad?, porque de eso depende qué entendemos por calidad y equidad, así como la eventual definición de estándares para medir eficiencia, eficacia o calidad de un sistema educativo.

Por eso señalo que este aniversario del CPEIP lo recordamos cuando estamos viviendo en materia educacional, en nuestro país, horas particularmente decisivas porque se acerca el momento de decir qué tipo de educación y qué tipo de sociedad es la que queremos.

Porque tal como se lo expresamos como Colegio de Profesores a los parlamentarios de la Comisión de Educación de la Cámara, a propósito de la tramitación del Proyecto de Ley General de Educación que sustituye a la LOCE, es muy distinto si el modelo de desarrollo pretende afirmar un tipo de sociedad preocupada centralmente del crecimiento económico y no, por ejemplo, de otra en que se asume construir un país a partir de una distribución justa de los ingresos.

Porque si el camino es el primero, requerimos un proyecto educacional funcional a ese desarrollo; por el contrario, si el país asume que un proyecto educativo puede contribuir a que vivamos en una sociedad más democrática y más justa, muy distintas y muy otras debieran ser las decisiones de política educacional.

Entonces cabe preguntarse qué es calidad educativa, ¿aquella que queda reflejada sólo por los resultados del SIMCE, la que apunta a los aprendizajes básicos de lectura, cálculos matemáticos, entender aquello que se lee o expresarse correctamente?; ¿Es ése sólo el concepto de calidad que queremos?, o no será importante también que entendamos por calidad educativa la capacidad de nuestras escuelas de generar, a través del sistema educativo, sociedades más integradoras.

El proyecto en el Parlamento asume que el problema que tiene nuestro sistema educativo es la calidad de los aprendizajes y la desigualdad en educación. ¿Quién podría negar esta afirmación?

Sin embargo, siendo ambos objetivos importantes y ciertos, el problema central es que aún no se conceptualiza la educación como un tema de política pública de Estado, que debe hacerse cargo de políticas intersectoriales, porque la desigualdad y la inequidad, no sólo educativa sino también social, no se resuelven solamente desde la educación ya que, en definitiva, la escuela está muy limitada en su acción por las condiciones de origen de sus alumnos.

En esta realidad, los caminos abiertos no son sino dos. Profundizar políticas de Estado o dejar que continúe el mercado y un mal entendido principio de libertad de enseñanza operando en los actuales lineamientos educativos chilenos.

Pero después de tantos años de tanta desigualdad, de tanto mercado, de tanta tecnocracia ¿no será hora de recoger quizás la lección más importante de la labor histórica del CPEIP?: un centro de búsqueda, un espacio de

participación y un germen concreto de acuerdo social. Ese es el dilema, esas son las preguntas, esos son los desafíos.

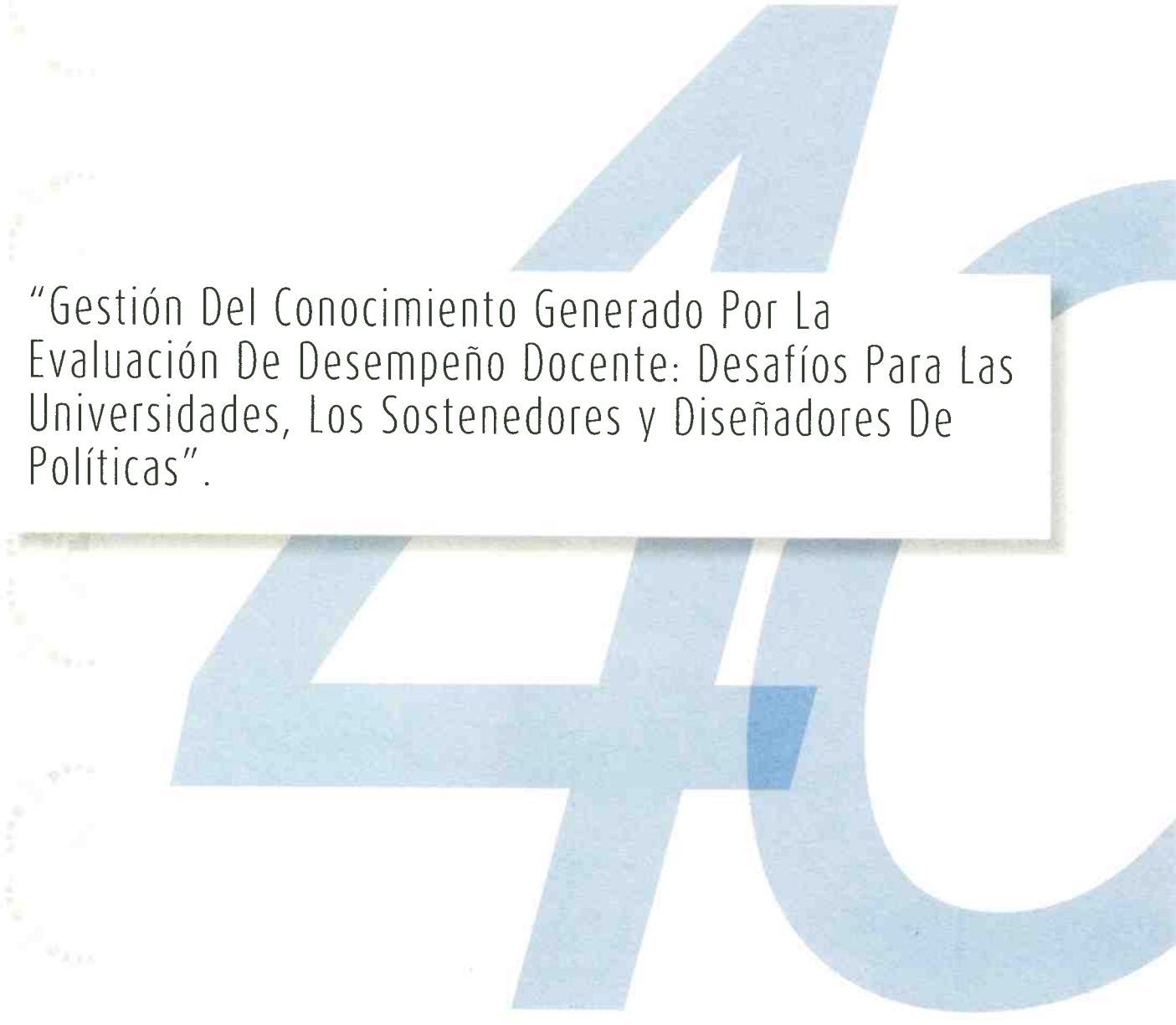
Al fin y al cabo las lecciones no sólo las dan las profesoras y profesores, sino que las construimos entre todos. Y hay lecciones que nos han significado derrotas profundas y heridas que cuesta mucho sanar, porque son consecuencia de la intolerancia, de las visiones dogmáticas, y de creer siempre que sólo uno tiene la razón. Por eso, este cuadragésimo aniversario del CPEIP, quizás como nunca antes, encuentra a nuestro país con la obligación de desprender enseñanzas y de enfrentar nuevos desafíos.

Para nosotros, al menos como gremio, estos están claros. Más allá de todas las dificultades hemos puesto en marcha un sistema formativo de evaluación del desempeño docente. El compromiso que ahora debemos enfrentar como desafío es la construcción de una carrera profesional. Ministerio y Colegio ya hemos fijado un acuerdo. Resta aún lo más difícil: su implementación.

Debemos decir que en este batallar en que hemos estado todos inmersos, magisterio y autoridades, con todas las debilidades que se nos pueden atribuir como gremio, el Colegio de Profesores ha intentado hacer un aporte serio y permanente de discusión, de diálogo y de construcción de propuestas, en la perspectiva del reconocimiento y protagonismo del magisterio en el desarrollo de las políticas educativas. Y tenemos que decir que en ese sentido el CPEIP, actuando en un país distinto, en una época diferente, pero manteniendo un corazón y un alma que tiene un origen democrático, afortunadamente no ha sido un ente ajeno ni lejano.

El CPEIP para nosotros es un recuerdo de una época que para muchos fue mejor que la actual, pero es también una compañía que, más allá de todos los avatares de nuestra historia, no ha naufragado y continúa navegando quizás en aguas turbulentas, batallando casi con toda certeza con presupuestos exiguos operados muy probablemente por lógicas de mercado y no de mirada nacional.

Pero el CPEIP se mantiene, para nosotros los maestros, como una esperanza de futuro que, como se planteaba en los decretos de fundación que le dieron curso, debiera asegurar al magisterio, es decir a todos los profesores y profesoras, igualdad de oportunidades y de posibilidades de perfeccionamiento de calidad.



“Gestión Del Conocimiento Generado Por La Evaluación De Desempeño Docente: Desafíos Para Las Universidades, Los Sostenedores y Diseñadores De Políticas”.

INTRODUCCIÓN

LA GESTIÓN PENDIENTE TRAS LA EVALUACIÓN DOCENTE DESAFÍOS PARA UNIVERSIDADES, SOSTENEDORES Y DISEÑADORES DE POLÍTICAS

La importancia de los resultados de la Evaluación Docente para las instituciones formadoras de profesores y profesoras en nuestro país quedó clara tras el diálogo que sostuvieron los participantes en la segunda mesa de debates organizada por el CPEIP con motivo de sus 40 años: "Gestión del conocimiento generado por la Evaluación de Desempeño Docente: desafíos para las universidades, los sostenedores y diseñadores de políticas", fue el tema propuesto para las intervenciones de la ex-subsecretaria de Educación, Pilar Romaguera, Abelardo Castro, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Luis Peroti, director de Educación Municipal de Puerto Montt y Gloria Espinoza, encargada Evaluación Docente de la misma comuna, además de Jorge Manzi, director del Centro MideUC, quien introdujo el tema.

La actividad, que se realizó el 2 de agosto de 2007 en el Salón Auditorium del Museo de la Educación Gabriela Mistral, contó con la asistencia de representantes de los distintos sectores que forman parte del sistema educacional, entre ellos profesores, sostenedores, representantes de universidades y del Ministerio de Educación.

Tras la exhaustiva descripción del sistema de Evaluación Docente realizada por Jorge Manzi, en su condición de director de la institución que ha prestado asesoría técnica al sistema, comenzaron los aportes de los panelistas. Primero Abelardo Castro, quien explicó que los resultados de la evaluación de los profesores son de vital importancia para las facultades de educación porque les aporta información acerca de la situación

real de sus egresados en el sistema, además, abre la puerta a una serie de interrogantes que necesariamente se deben resolver en los procesos formativos. Castro advirtió que este fenómeno no está exento de sorpresas: "(tras los primeros resultados) nos enteramos que los profesores no tenían un real dominio de la dimensión de evaluación. Esto no se debía al desconocimiento por parte de los docentes de instrumentos de evaluación sino a que tenían deficiencias en cuanto a planificación. Si no están bien planificados los objetivos de aprendizaje, difícilmente puede haber una coherencia entre la actividad que se realiza y los instrumentos de evaluación", concluyó antes de describir las medidas que tomaron algunas facultades de educación para intervenir en este factor.

También agregó que, gracias a la visión global de las instituciones formadoras, que se puede deducir del proceso, pudieron echar por tierra algunas ideas preconcebidas como, por ejemplo: "al comparar institutos profesionales con universidades tradicionales y educación a distancia con formación presencial nos dimos cuenta que no siempre son las tradicionales las que obtienen mejores resultados", y, lo que es más grave, detectaron que muchas casas de estudio no han actualizado su visión del profesor: "Algunas instituciones de formación docente todavía siguen concibiendo al profesor como una persona que transfiere conocimientos, que transfiere habilidades" recalcó, enfatizando la necesidad de renovar este enfoque.

Luego intervinieron Luis Peroti, director de Educación Municipal, y Gloria Espinoza, encargada de Evaluación Docente, ambos de la Municipalidad de Puerto Montt. Entre ambos describieron el proceso que ha desarrollado la comuna, desde su participación en la experiencia piloto hasta el año 2007, explicando fortalezas y debilidades de la implementación del sistema: “No fue un trabajo fácil, porque se trataba de una experiencia nueva para los profesores”, explicó Gloria Espinoza, quien agregó que “siempre ha habido resistencia a la Evaluación Docente por parte de los profesores, básicamente por falta de conocimiento, a pesar que se hicieron jornadas de información”, para luego recalcar la importancia de lo que ha conseguido su comuna “finalmente todo se ha desarrollado en completa normalidad” concluyó.

Por su parte, Pilar Romaguera, subsecretaria de Educación del momento, destacó la función del CPEIP en la formación de los profesores y en la formulación de la política docente, además del activo rol que asume en las negociaciones con el Colegio de Profesores que, en su versión más reciente, incorporó la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP) que reconoce los títulos profesionales y especializaciones.

Además, la autoridad subrayó la gestión realizada en el proceso de Evaluación Docente, la que se inserta en un conjunto de reformas que están siendo realizadas al sistema educacional y que marcan un periodo trascendental para la educación chilena.

Un ejemplo de estos avances se refleja en la apertura de nuevas oportunidades de acceso a la educación y de mayor cobertura (como el carácter obligatorio de la enseñanza media y la jornada escolar completa en más del 85% de

los establecimientos subvencionados) además de las mejoras en las condiciones laborales de los docentes, “No hay ningún sector que haya tenido un aumento de remuneraciones como el que ha tenido el sector docente y este es un elemento central para contar con una buena calidad educativa”, señaló.

Además destacó el rol preponderante que tiene la educación para que nuestra sociedad reduzca la desigualdad social, de allí los esfuerzos volcados a mejorar el sistema en sus múltiples aspectos, sobre todo considerando la importancia que tiene la calificación de los docentes en los resultados educacionales e indicó: “existe una gran variedad de estudios que demuestran la importancia de las escuelas para compensar las desventajas sociales y mejorar los aprendizajes de los alumnos. Uno de los aspectos más importantes corresponde a la labor realizada por los docentes” puntualizó la subsecretaria quien concluyó que “la Evaluación Docente es una herramienta fundamental, pues permite conocer las fortalezas y debilidades de los docentes y emprender las acciones necesarias para su mejoramiento, proceso que no sólo va en directo beneficio del país, si no también a nivel individual, permite a los profesores y profesoras acceder a más oportunidades salariales y de desarrollo profesional”, dijo Pilar Romaguera.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO GENERADO POR LA EVALUACIÓN DOCENTE: DESAFÍOS PARA LAS UNIVERSIDADES, LOS SOSTENEDORES Y DISEÑADORES DE POLÍTICAS

JORGE MANZI

Director Centro de Medición MIDE UC
Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile

Jorge Manzi es psicólogo titulado en la Universidad Católica y doctor en psicología de la Universidad de California, Los Ángeles. Especialista en psicología social y psicometría. Actualmente dirige el Centro de Medición MIDE UC, organismo que contribuye al desarrollo y evaluación de instrumentos de medición en el campo educacional y organizacional.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Una de las tendencias más evidentes en el panorama de las políticas educacionales a nivel internacional es la creciente presencia de las mediciones educacionales externas con propósitos de monitoreo, evaluación, certificación y responsabilización. Por diversas razones y con distintos grados de intensidad, se aprecia que en todos los países, tanto desarrollados como subdesarrollados, se considera que las mediciones educacionales externas son fundamentales para apoyar y evaluar los procesos de reforma educacional. La expresión más globalizada de esta tendencia está en las mediciones estandarizadas de carácter internacional, tales como PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) y CIVICA, que regularmente producen resultados que los países emplean para situar sus niveles de

logros, competencias y actitudes en el contexto internacional (contexto típicamente dominado por países desarrollados, que son los que en más alta proporción participan en la mayoría de estas mediciones).

Chile no ha estado ajeno a esta tendencia, y en cierta forma, ha sido un país pionero en el concierto latinoamericano (Vegas y Petrow, 2008). Desde que a comienzos de los años ochenta¹ se desarrollara la base de lo que a fines de esa década se instalaría como una medición anual del logro escolar (SIMCE), Chile ha visto como esta medición se ha transformado en un referente regular para la discusión nacional en torno a la calidad y equidad de la educación.

Junto a las mediciones regulares de logros escolares, Chile ha sido también pionero en la medición del desempeño profesional de profesores. De hecho, es hoy uno de los pocos países en Latinoamérica que posee un sistema regular para evaluar el desempeño profesional de los docentes, desde que en 2003 se

¹ Antes que el SIMCE, Chile había adoptado pruebas estandarizadas para seleccionar estudiantes que desean ingresar a la educación superior (desde los años sesenta mediante la prueba conocida como Prueba de Aptitud Académica y a partir de 2003 mediante la Prueba de Selección Universitaria).

instaurara el Programa Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Ávalos, 2004). Un año antes, en 2002, se había creado otro programa de alcance nacional, la Asignación de Excelencia Pedagógica, que certifica y entrega un reconocimiento económico a los profesores de establecimientos subvencionados que demuestran en una prueba y un portafolio competencias superiores en su desempeño profesional.

La existencia de programas nacionales de evaluación de profesores está abriendo oportunidades inéditas para promover la investigación educativa, analizar y revisar las prácticas docentes, así como para focalizar el mejoramiento de la formación inicial y en servicio de los docentes chilenos. Todos estos son aspectos que no forman parte de la Evaluación Docente, pero constituyen efectos colaterales positivos cuyo aprovechamiento debe ser estimulado activamente por el Ministerio de Educación y otras agencias estatales, con el propósito de asegurar que las oportunidades que se han abierto en estos años, permitan retroalimentar y fortalecer al más breve plazo el mejoramiento del desempeño docente, que como es sabido, representa el aspecto más visible de los países que logran altos estándares de rendimiento en las mediciones educativas internacionales. En este escrito abordo los principales antecedentes y desafíos que percibo a propósito de la gestión del conocimiento que se genera en la Evaluación Docente para los tres ámbitos mencionados más arriba. En cada uno

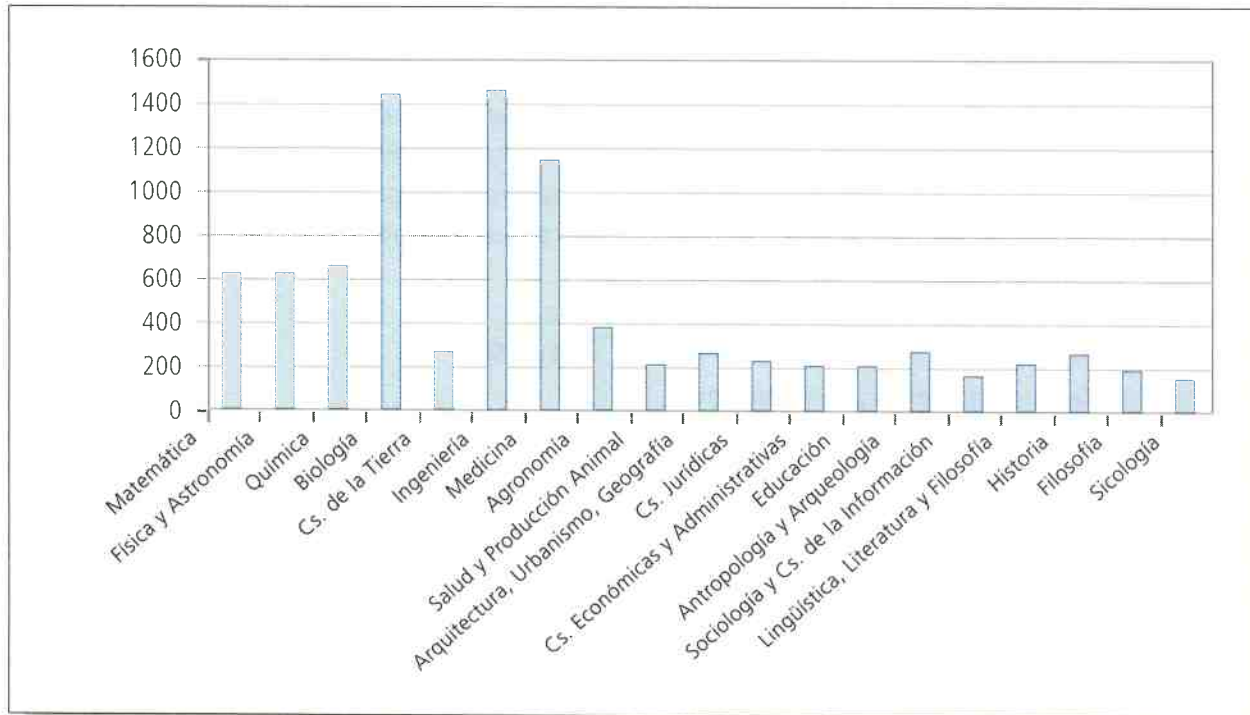
de los casos menciono al menos un ejemplo de experiencias actuales basadas en la evaluación de los docentes del sector municipal o del programa Asignación de Excelencia Pedagógica.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE COMO UNA OPORTUNIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

La Evaluación Docente representa una oportunidad única para estimular investigación educativa en nuestro país. Como es bien sabido, nuestro país carece de una base de investigación científica en el campo de la educación que sea suficiente en relación con las necesidades y aspiraciones que nuestro país tiene en este ámbito. Si nos atenemos al principal fondo de investigación abierto a todos los campos del saber Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, (FONDECYT)², podremos constatar que cada año solo se aprueba un pequeño número de proyectos de investigación, los que en promedio no llegan a diez anuales desde la creación de este fondo en 1982. De hecho, tal como se puede observar en la Figura 1, educación se encuentra entre las disciplinas con el menor número de proyectos aprobados en este concurso nacional. Es importante tener presente que a diferencia de lo que ocurre en otros campos del saber, en educación la investigación nacional es insustituible, pues es evidente que las prácticas educativas poseen un arraigo y contextualización sociocultural que requiere ser estudiado y analizado con investigación nacional.

² Es importante consignar que existen otros fondos de investigación abiertos al campo educativo, como el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), anillos de ciencias sociales e incluso el Fondo de Financiamiento de Centros de Excelencia en Investigación (FONDAP), pero FONDECYT sigue siendo el mejor indicador de la base de investigación en cualquier campo del saber, pues es el fondo más antiguo y más abierto en sus bases a todo tipo de investigación (en términos temáticos, institucionales y con respecto al potencial impacto del conocimiento que se genere).

Figura 1: Total de proyectos aprobados por disciplina en FONDECYT entre 1982 y 2007.



Fuente: CONICYT

La Evaluación Docente abre nuevas e importantes oportunidades para la investigación educativa por muchas razones:

- En primer lugar, la evaluación genera año a año una base de información documental (parte escrita del portafolio) y audiovisual (filmaciones de clases) acerca de las prácticas de aula que posee dimensiones y cualidades sin precedentes para nuestro país (e incluso en el concierto internacional). El portafolio demanda de los docentes que entreguen evidencias acerca de los aspectos más fundamentales del quehacer docente (planificación y evaluación), solicitando asimismo que los docentes fundamenten, analicen o reflexionen acerca de

sus prácticas. Este conjunto de antecedentes abre oportunidades para estudiar múltiples aspectos de la enseñanza, desde preguntas generales acerca de la interacción pedagógica en el aula (por ejemplo, ¿qué tipo de preguntas formulan los docentes a sus estudiantes?, ¿qué tipo de seguimiento hacen a partir de las intervenciones de los alumnos?, ¿cómo inician sus clases y motivan a sus estudiantes?, ¿cómo manejan conflictos entre sus estudiantes?, etc.), hasta preguntas centradas en la docencia de un determinado sector de aprendizaje (por ejemplo, ¿cómo se enseña la lectura y la escritura en los primeros años de la enseñanza básica?, ¿cómo se relacionan las teorías implícitas de la pedagogía de los profesores

con la enseñanza de la lectura y la escritura?, ¿cuál es el rol de la metáfora en la enseñanza de las matemáticas, etc.). Muchas de estas preguntas son difícilmente abordables a través de la investigación convencional, pues suponen emplear metodologías (como filmaciones de clases) y muestras cuyas dimensiones o costos exceden con creces las limitaciones de los fondos de investigación. La conformación de una base documental sobre prácticas docentes a partir de la Evaluación Docente resuelve de manera sustantiva esta limitación, requiriendo de parte de los investigadores solo los recursos necesarios para analizar y procesar la información disponible.

- La información proporcionada por los profesores en el marco de la Evaluación Docente es compatible con los requerimientos éticos de la investigación educacional, pues todos los años los profesores firman voluntariamente una autorización para hacer posible que los antecedentes que entregan en el marco de la evaluación pueda ser usado con fines de investigación. Hasta el presente, cerca del 85% de los profesores evaluados han firmado esta autorización, por lo que el grado de sesgo potencial que pudiera derivarse de esta autorización, es menor.
- La información de la Evaluación Docente posee, por su naturaleza, representatividad nacional, pues se basa en un esquema de evaluación que si bien se remite a los profesores del sector municipal, es de carácter obligatorio, por lo que a través del tiempo es posible contar con una base de datos representativa de todos los profesores de dependencia municipal de Chile: de todos los niveles de enseñanza y de todos los sectores de aprendizaje. La

única limitación a esta representatividad es el hecho que la investigación debe remitirse a los docentes que han autorizado el uso de su material con fines de investigación. A partir de esta base de datos nacional, resulta relativamente simple extraer muestras representativas de profesores para llevar a cabo investigación complementaria.

Desafíos

Junto con reconocer la importancia de contar con la información de la evaluación docente como base para promover la investigación educacional, surgen desafíos inmediatos para asegurar que estas oportunidades se materialicen. Menciono a continuación los dos más relevantes:

- Desarrollar programas estables de investigación que permitan profundizar el conocimiento en ámbitos específicos del desempeño docente. Aunque en principio la disposición de información es un estímulo relevante para que se lleve a cabo investigación como la que se ha planteado más arriba, es evidente que para asegurar que dicha investigación se materialice y que tenga la densidad suficiente como para impactar en la política educativa o en la gestión escolar, se requieren esquemas de incentivo a la investigación que permitan conformar equipos estables de investigadores, con programas de trabajo de mediano plazo (al menos cinco años) y que incluyan la formación de nuevos investigadores. Un ejemplo de este tipo de iniciativas es el concurso público que se abrió durante 2007 para promover la creación de programas de investigación educacional.

- Posibilidad de conectar los datos de la Evaluación Docente con antecedentes de las instituciones y mediciones de logros de los estudiantes. La investigación acerca de prácticas docentes se beneficiaría y estimularía sustantivamente si fuera posible conectar los antecedentes acerca de los docentes con información acerca de las instituciones en que se desempeñan, así como datos acerca de los logros escolares de los estudiantes (SIMCE). Lamentablemente en el presente ese tipo de información no está integrada en bases de datos que permitan su aprovechamiento para fines de investigación, por lo que sería altamente deseable que el Ministerio de Educación promueva la investigación educacional mediante la creación de bases de datos orientadas a la investigación, a partir de la información que dicho ministerio recaba regularmente.

El sistema de Evaluación Docente como una oportunidad para la investigación educacional. Ejemplos:

Se listan a continuación, a modo de ejemplo, algunos proyectos de investigación actualmente en ejecución que han empleado datos o evidencias producidas por la evaluación docente:

- Representaciones sociales y gestión del tiempo en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa. (Investigador Responsable: Sergio Martinic, Universidad Católica. Financiamiento: FONDECYT).
- Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en profesores de educación general básica. (Investigador

Responsable: Roberto Araya, Universidad de Chile. Financiamiento: FONIDE).

- Patrones instruccionales dominantes en la educación chilena en clases de Lenguaje y Matemática de Segundo Ciclo Básico: una investigación a partir de la evidencia audiovisual del Sistema de Evaluación Docente y de clases. (Investigador Responsable: David Preiss, Universidad Católica. Financiamiento: DIPUC).

- La calidad de la educación: Análisis basado en datos chilenos. (Investigador Responsable: Jorge Manzi, Universidad Católica. Financiamiento: Banco Interamericano para el Desarrollo).

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE COMO UNA FUENTE PARA PROMOVER MEJORAMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS

La educación, como otras profesiones que ofrecen servicios, depende de la existencia de información actualizada y sistemática acerca de las mejores prácticas posibles para enfrentar situaciones profesionales. Aunque el Marco para la Buena Enseñanza entrega orientaciones conceptuales acerca de tales prácticas, es evidente que por su relativa generalidad, no provee ejemplos concretos y contextualizados acerca de cómo enfrentar muchas de las situaciones que emergen cotidianamente en la sala de clases. Aunque no hay necesariamente una mejor forma de enfrentar una determinada situación educativa, es evidente que la posibilidad de conocer ejemplos exitosos permite enriquecer

el repertorio de conocimientos y competencias con que los docentes pueden llevar a cabo su tarea educativa. En este contexto, la Evaluación Docente chilena abre un gran campo para la divulgación de buenas prácticas, pues entre las miles de horas de filmación de clases que se han acumulado hasta el presente (más de 40 mil al término del proceso de evaluación 2007), existen innumerables ejemplos de buenas prácticas tanto en lo que se refiere al enfrentamiento de desafíos pedagógicos regulares (por ejemplo, formas específicas en que los docentes abordan la enseñanza de un determinado objetivo de aprendizaje, o respuestas a inquietudes de los estudiantes para promover un aprendizaje significativo), como en el manejo de la situación social en la sala de clases (por ejemplo, manejo de conflictos entre estudiantes).

La disponibilidad de información acerca de buenas prácticas permite, de paso, relativizar y poner en cuestión la actitud fatalista con que muchos docentes enfrentan la tarea de enseñar a estudiantes provenientes de hogares pobres. Aunque es innegable el peso que posee el capital sociocultural en los logros educativos (como se revela persistentemente en todas las mediciones educacionales que se llevan a cabo en nuestro país), es también evidente que queda un amplio espacio para el mejoramiento de los logros, más allá del marco sociocultural y económico en que se desenvuelven las prácticas educativas³. La divulgación de buenas prácticas, especialmente

cuando éstas se producen en un medio sociocultural pobre, tiene un rol muy importante para modificar actitudes fatalistas y para promover expectativas más positivas en los docentes con respecto a la eficacia de su quehacer y los logros futuros de los estudiantes. Esto es relevante, pues es sabido que estos dos aspectos (la autoeficacia profesional y las expectativas) tienen consecuencias directas en la conducta profesional de los profesores.

Cabe agregar que hasta el presente en Chile no se cuenta con ejemplos sistemáticos de buenas prácticas que se basen en situaciones docentes nacionales. Existen algunas iniciativas internacionales, en ciertos casos asociadas a mediciones internacionales (como los ejemplos de videos tomados en países con altos logros en matemática en la prueba TIMSS), pero no poseemos un desarrollo equivalente a nivel local.

El desafío más evidente que surge en este contexto, es contar con los recursos que permitan revisar el material acumulado por la Evaluación Docente para crear bibliotecas, deseablemente de carácter digital, con material sistematizado sobre buenas prácticas. No se trata, evidentemente, de seleccionar videos completos, sino de identificar, clasificar y organizar segmentos específicos de las clases filmadas, para ponerlas a disposición de los docentes y facultades de educación como material complementario para el análisis y reflexión acerca de las prácticas educativas, así como para promover el mejoramiento de dichas prácticas en los docentes en servicio.

³ Como lo revela un reciente estudio de Ramírez (2007), a partir de resultados del SIMCE, la mayor parte de la varianza de los resultados de esta prueba (cerca de 2/3), radica en variaciones al interior de cada escuela. Los factores socioeconómicos son muy relevantes para explicar las variaciones entre escuelas (como también lo ratifican los recientes resultados de la prueba internacional PISA), pero no explican más que una porción menor de las variaciones de resultados al interior de cada escuela, por lo que hay evidentemente un amplio espacio para que el mejoramiento de las prácticas educativas tenga un impacto en los estudiantes.

Ejemplo del uso de evaluaciones docentes como fuente para promover mejoramientos en las prácticas:

- La Fundación Chile está divulgando a través del portal educativo www.educarchile.cl un conjunto de videos a partir de profesores del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. Estos videos, que se presentan en el marco de una iniciativa denominada “Pasión por enseñar”, incluyen ejemplos comentados por los docentes acerca de sus prácticas de aula.

EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE COMO ANTECEDENTE PARA ALINEAR LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EN SERVICIO

Un desafío central de la política educativa chilena radica en asegurar la existencia de profesores bien preparados. Es sabido que una política integral en este aspecto incluye múltiples aspectos, varios de los cuales exceden el ámbito de este trabajo. Por ejemplo, es sabido que en los países donde se observan altos estándares de rendimiento de los estudiantes, se observan dos tendencias relevantes: (a) que los futuros docentes se reclutan entre los mejores jóvenes que egresan de la educación secundaria, y (b) que los docentes obtienen compensaciones económicas y simbólicas (como prestigio social) que son atractivas y progresivas a través de la carrera profesional. Ambos aspectos representan

evidentes carencias en nuestro contexto nacional, que deben ser abordadas, pero que están fuera del marco de este trabajo. Sin embargo, subsiste como otro ingrediente central de la política de mejoramiento de la calidad de los docentes, que existan programas de Formación Inicial y en Servicio que se base en estándares acordados de desempeño (aspecto que ha sido abordado en el Marco para la Buena Enseñanza) y que respondan a las necesidades específicas que presentan los docentes del país.

En este último aspecto la Evaluación Docente puede hacer una contribución muy significativa, pues los resultados que está entregando anualmente muestran un panorama bastante claro y persistente acerca de las fortalezas y debilidades relativas de los docentes⁴. Si se observa la Figura 2, que sintetiza el perfil de puntajes en las ocho dimensiones que evalúa el portafolio, se constata que el ámbito más positivo del desempeño corresponde a una de las dimensiones derivadas de la filmación: el ambiente de la clase. En este sentido, se constata que los profesores cuentan con un repertorio relativamente más desarrollado para manejar al grupo curso, para estimular la participación de los estudiantes y para promover un buen clima social en la sala de clases. En contraste, los ámbitos más débiles del desempeño corresponden a la evaluación (calidad de las evaluaciones y uso de las mismas para retroalimentar las prácticas docentes), y a la interacción pedagógica (relación entre objetivos de las clases y conocimientos previos de los estudiantes, así como calidad de las preguntas que formula el docente y seguimiento que hace de las mismas). La planificación de las tareas docentes (competencias relacionadas con la organización de los elementos que forman parte de una unidad pedagógica, así como la calidad de

⁴ Estos resultados son también concordantes con los que se han observado en el programa Asignación de Excelencia Pedagógica, que incluye a profesores de la enseñanza particular subvencionada, además de la municipal.

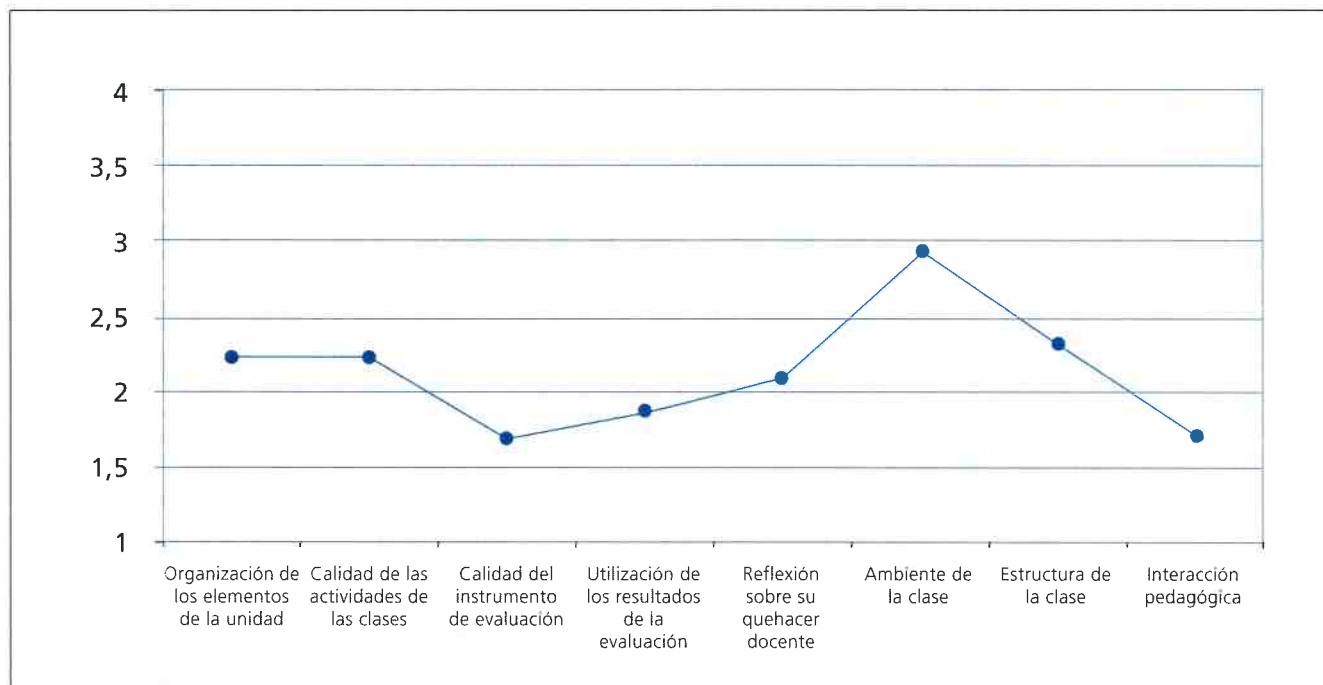


Figura 2: Perfil promedio en las ocho dimensiones del Portafolio 2008.

las clases que los docentes describen en la parte escrita del portafolio), representan dimensiones donde los docentes obtienen una calificación intermedia. Toda esta información, que a su vez se basa en información más específica relacionada con los indicadores que se emplean para juzgar cada una de las dimensiones con que se evalúa el portafolio, arrojan antecedentes diagnósticos muy relevantes que debieran ser considerados por las entidades responsables de la formación inicial y en servicio de los docentes.

Desafíos

La experiencia observada desde el inicio de la Evaluación Docente en 2002 es que no se han creado canales regulares para transferir la información producida por la evaluación hacia las entidades responsables de la formación docente. Con escasas excepciones, estas últimas tampoco han manifestado un interés por contar con dicha información. En consecuencia, el mayor desafío en

este ámbito, es crear sistemas de información que permitan transferir los principales antecedentes de la Evaluación Docente a dichas entidades en una forma que sea aprovechable para propósitos formativos. La responsabilidad de esta iniciativa recae en el Ministerio de Educación, por el rol que dicho ministerio posee en el resguardo y manejo de la información que se produce en el marco de la evaluación docente.

Ejemplo del uso de la Evaluación Docente con fines formativos

Los Planes de Superación Profesional que se ofrecen anualmente a los profesores que son calificados como insatisfactorios o básicos, corresponden a iniciativas administradas por los municipios donde se desempeñan los respectivos docentes. Para apoyar las decisiones formativas de los docentes, el CPEIP ha creado un sistema de información que entrega a los municipios antecedentes específicos acerca de las debilidades y fortalezas relativas del conjunto de docentes que deben recibir apoyo profesional cada año.

FORMACIÓN INICIAL, EVALUACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

ABELARDO CASTRO HIDALGO (PH D)

Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

Abelardo Castro Hidalgo es profesor de Pedagogía en Filosofía formado en la Universidad de Concepción, obtuvo Master y Doctorado en Educación en la Universidad de Uppsala, Suecia. Actualmente es decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y preside el Consejo Nacional de Decanos de Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades del Consejo de Rectores.

PROFESIÓN DOCENTE

En primer lugar quiero agradecer al CPEIP por la oportunidad que se me otorga para expresar algunas ideas que permiten conectar la Evaluación Docente con la investigación educacional asociada al proceso de formación docente inicial. Esta ocasión es, además, propicia para honrar el trabajo que esta institución ha efectuado por años al servicio de la educación chilena.

Inicialmente quiero recordar que la formación superior suele tener dos tipos de procesos formativos, uno orientado al quehacer científico mismo y el otro hacia la formación profesional. Se ha enunciado que ambas trayectorias tienen aspectos comunes insoslayables. En adelante intentaremos caracterizar la profesión docente para, finalmente, encontrar los puntos comunes a ambos tipos de formación para, desde allí encontrar vínculos con la Evaluación Docente.

El concepto de profesión está asociado a ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación y normas éticas establecidas (Cleaves 1985).

A su vez, la formación profesional se entiende como el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Además, es el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior, orientado a que los estudiantes obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión los que, normalmente, son denominados competencias. Los procesos formativos conducen a la capacidad para responder a las demandas y cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos (incluyendo el tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (OCDE 2003). Por otra parte, una profesión tiene rasgos distintivos que la caracterizan, como son los siguientes:

- Exclusividad en el ejercicio de una actividad de cierta complejidad y dificultad de dominio (competencias) que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, precisamente porque (criterio profesionalizante) les falta el saber específico.

- Perfeccionamiento continuo. Un progreso continuo, de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones, al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad.
- Bases científicas y experiencia probada en las que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional.
- Institucionalización en lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad (legislación, colegio profesional).
- Reconocimiento social del servicio que los profesionales prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales.
- Autonomía basada en la autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y alto nivel de competencias en el ejercicio de sus actividades profesionales (Fernández, 2001).
- En ese sentido, la formación profesional prepara al estudiante para el ejercicio de una actividad radicada, fundamentalmente, fuera de la universidad y que, por esencia, implica aplicación de conocimientos.
- Junto a lo anterior, es preciso indicar que la educación ha estado siempre asociada al desarrollo socioeconómico y cultural de las sociedades. Es producto de ella y es necesaria para su continuidad. A cada "período" de la historia económica de una sociedad

ha correspondido una forma particular de educación. La educación en la sociedad del conocimiento es vital para el desarrollo y sustentabilidad de la economía. Por lo tanto, la profesión docente evoluciona de acuerdo a las nuevas tendencias científicas y contextos sociales, sin que, por cierto, cambie la esencia que la caracteriza.

A nivel internacional las exigencias a la profesión docente han variado notablemente en los últimos años; lo mismo ha ocurrido en nuestro país. Con la aprobación de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO) para la educación chilena (MINEDUC, 2002) se hacen explícitas nuevas demandas al profesor; su tarea "formadora" considera contenidos mínimos en cuanto a materias a transferir como, asimismo, objetivos fundamentales transversales a desarrollar y formar. Lo anterior generó confusión en los docentes y las instituciones formadoras. La confusión no deja de ser menor cuando la literatura especializada de España plantea que la educación se compone de tres tipos de contenidos distintos a) Conceptuales, b) Procedimentales y c) Actitudinales. En este sentido no dejan de tener razón los profesores en ejercicio cuando plantean que no tienen tiempo para pasar los contenidos procedimentales ni actitudinales. La razón básica de ello es que su concepto básico de la profesión es enseñar, pasar materia, mostrar y demostrar para una mejor comprensión. En cambio, los nuevos planes de estudios exigen desarrollar habilidades, las que sólo pueden generarse a partir de actividades planificadas que lleven al alumno a resolver problemas de manera activa, generando desde sí mismo y con apoyo externo, nuevas formas de procesar información. Algo similar ocurre con la formación de actitudes y valores; no basta

“enseñarlos” sino que, en lo esencial, implican vivenciarlos directa o indirectamente y, por lo mismo, exigen creación de ambientes donde ello pueda ocurrir y sean modelados (Castro, 2006). Comprender que los contenidos se enseñan, que las formas de procesar la información se desarrollan, que los valores se forman, y que los procesos conducentes se estructuran de maneras distintas y, que al mismo tiempo, esto ocurre de manera entrelazada y simultánea en la actividad educativa, ha tomado mucho tiempo. Más aún, se puede afirmar que esto ha sido sólo medianamente comprendido en profundidad en las instituciones formadoras de docentes de nuestro país.

Lo anterior, se torna aún más complejo cuando a ello se suman las situaciones de contexto social macro, en relación a las exigencias de los sistemas educacionales o las unidades educativas, y son analizados de acuerdo a los siguientes criterios:

- *Calidad.* entendida como la capacidad del sistema para desarrollar en los alumnos las competencias necesarias en la sociedad del conocimiento, como: competencias asociadas a la adaptación y generación de conocimientos (lectoescritura, razonamiento lógico matemático, creatividad, resolución de problemas, competencias asociadas a la modificación del entorno (participación ciudadana, trabajo en equipos y redes, emprendimiento) y competencias asociadas a crecimiento personal y convivencia social (convivencia con otro, desarrollo de proyectos de vida).
- *Equidad.* expresada en similares oportunidades de acceso al sistema educacional de calidad

para el conjunto de la población de un país, y sin discriminación de ningún tipo.

- *Eficacia:* se refiere a los niveles de logro de los objetivos del sistema educacional, como la satisfacción de las necesidades del individuo y la sociedad, a través de una oferta educacional adecuada y a cómo funcionan las instituciones en cuanto a gestión institucional curricular y a las prácticas pedagógicas.
- *Sostenibilidad:* relación entre la situación actual de un sistema o unidad educativa y su proyección a futuro, en cuanto a garantizar y sostener condiciones de alta excelencia para que cada uno y todos los individuos, sin discriminación de ningún tipo, logren los objetivos que se busca alcanzar (comp. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

De acuerdo a distintos autores, la profesión docente ha dejado de ser una “artesanía” para pasar a ser una profesión en el sentido más prístino del concepto. Más allá de toda discusión al respecto, toda profesión parece haberse reconocido como tal, a pesar de haber provenido originariamente de una artesanía (los cirujanos de los carniceros y los dentistas de los herreros), es un hecho que la profesión docente ha adquirido o está en vías de desarrollar las siguientes características:

- *Exclusividad.* en tanto que quien la ejerce tiene competencias que les son exclusivas para los iniciados en ella, a través de procesos formativos de alta especialidad, como las siguientes: a) conocimiento de la materia impartida; b) conocimientos pedagógicos generales, teniendo en cuenta especialmente

aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase, que trascienden el ámbito de la asignatura; c) conocimiento del currículo, con un especial dominio de las materias y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente; d) conocimiento pedagógico de la materia: esa especial amalgama entre la materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva para los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; e) conocimientos de sus educandos y sus características; f) conocimiento de los contextos educacionales; que abarcan desde el funcionamiento del grupo o clase, o la gestión y el financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y, g) conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 1987).

- *Formación permanente:* posibilidades de perfeccionamiento continuo, determinado por una parte, por el avance disciplinario (y también tecnológico) del subsector de aprendizaje, y la disciplina educación. De hecho los profesores son el cuerpo profesional con mayor cantidad de horas de perfeccionamiento durante su ejercicio profesional.

- *Bases científicas:* la educación ha evolucionado a disciplina científica, con un objeto de estudio delimitado y una metodología que cumple con el requisito del principio de correspondencia. A esto se suma el cuerpo conceptual y la estructura epistemológica del subsector en el cual se desempeña el profesor, todo lo cual otorga una base científica a su quehacer.

- *Institucionalización:* la profesión docente responde a la ordenación normada del ejercicio de la actividad (legislación, colegio profesional) que, en nuestro país, está expresada en el Estatuto Docente y la Evaluación Docente. En los países nórdicos, la institucionalización se expresa con una formación docente inicial y la normativa de desempeño aprobada por el Parlamento.

- *Reconocimiento social:* a pesar de los posibles cuestionamientos a la calidad del desempeño docente, se le reconoce su función clave en el desarrollo de competencias en los alumnos de todos los niveles de la educación obligatoria y también superior, en el sentido del servicio que los profesionales prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales.

- *Autonomía:* la capacidad de resolver situaciones de aprendizaje de manera independiente, basada en la autopercepción de alto nivel de competencias en el ejercicio de sus actividades educativas. Esa autonomía es uno de los factores más defendidos por el profesor en su desempeño profesional (Lortie, 1975).

Este contexto, asociado al desarrollo disciplinario y a las exigencias de la sociedad del conocimiento, dan cuenta que la docencia ha pasado de ser una actividad que se basaba en la transferencia de conocimientos a través de metodologías fundadas en la experiencia probada, a una profesión que se funda en una disciplina propia, que se suma a lo anterior,

dándole un sentido más profundo en lo teórico y sus consecuencias prácticas. De acuerdo a esto, la formación docente debe dar cuenta de lo siguiente:

- Comprensión profunda de la educación como disciplina, su cuerpo conceptual por dimensión e implicancias prácticas.
- Dominio conceptual de la disciplina o subsector de aprendizaje en cuanto a sus bases epistemológicas, estructura conceptual e implicancias prácticas de la misma en la construcción de competencias para la sociedad del conocimiento.
- Comprensión profunda de la interacción de la disciplina educación y disciplina del subsector en torno a desarrollar competencias genéricas y específicas asociadas a la profesión docente, como por ejemplo, el desarrollar en el alumno la capacidad de resolución de problemas usando el razonamiento de expertos aplicable a distintas situaciones.
- Una formación de permanente interacción con la realidad laboral, en este caso el sistema educacional, en donde cada uno de los conceptos y teorías encuentre su correlato.
- Procesos formativos centrados en los aprendizajes de los estudiantes, a fin de desarrollar las competencias complejas que la praxis de situaciones y sistemas educativos demandan.
- Educación basada en la reflexión, resolución de problemas, casos y proyectos asociados a la praxis de la profesión.

- Evaluación por realización y demostración, que refleje la multidimensionalidad del proceso formativo y la multidimensionalidad de que están compuestas las competencias de egreso.

EVALUACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN DOCENTE

Para la concreción de las exigencias anteriormente mencionadas, las instituciones de formación inicial docente requieren de evidencias científicas acerca de cómo ocurren los procesos educativos de mayor eficiencia y eficacia, sus características intrínsecas, la calidad de los contextos en que esta ocurre y el conocimiento de lo que realmente ocurre en el aula. Es en este contexto que la Evaluación Docente constituye un aporte importante al proceso de formación inicial.

Un hecho de especial relevancia es que, desde su inicio hasta el momento actual, 30 mil profesores han sido evaluados; a fines de 2007 esta cifra aumentará a alrededor de 46 mil. Aunque existe reticencia a esta metodología en algunos sectores, este procedimiento ya entró en estado de régimen y un porcentaje muy alto de profesores lo estima un instrumento necesario que aporta a su desarrollo. Los profesores, una profesión tan esencial para el desarrollo país, asumen como suya la idea de transparentar su desempeño y exponerse al análisis público. Ninguna otra profesión o cuerpo colegiado puede mostrar un hecho de esa naturaleza; dejarse evaluar masivamente y que los resultados se expongan públicamente. Este es un hecho de

relevancia en tanto nos dice cuál es la realidad de las competencias profesionales de los profesores que se desempeñan actualmente en el sistema educación; pero, además, nos advierte acerca del desempeño de los docentes que egresan de nuestras instituciones. En este último caso el foco de atención cambia y se centra en la calidad de los procesos de formación inicial.

En reunión de decanos de facultades de educación analizamos los resultados del proceso de Evaluación Docente del año 2006, desagregado por universidad. Por tratarse de un instrumento consensuado con el Colegio de Profesores, y analizado por una comisión técnica, no existía mucha posibilidad de cuestionar el instrumento. Era posible observar, en los resultados desagregados por institución, en qué lugar se situaba cada una de ellas en cuanto nivel de logro profesional de sus propios egresados. La primera reacción fue, por cierto, el promedio que habían obtenido los egresados por universidad y las comparaciones respectivas con instituciones similares. La segunda reacción fue de sorpresa por el bajo nivel de logro en relación a lo esperado. Una tercera reacción está asociada a la posibilidad de que los resultados fueran públicos y la consecuencia de ello.

Otro aspecto que llama la atención es el resultado de la comparación del desempeño de egresados de institutos profesionales respecto a los egresados de universidades. En varios casos no existe diferencia. Por otra parte es posible comparar la formación a distancia con educación presencial. En varios casos tampoco existe gran diferencia entre las modalidades o el desempeño de profesores formados en programas a distancia. La duda que estos datos generan es que tal vez estemos en una situación donde algunas

instituciones de formación docente todavía siguen concibiendo el profesor como alguien que transfiere conocimientos y, por lo tanto, la formación se centra en los contenidos y la formación pedagógica se focaliza en cómo entregar esos contenidos. También puede ocurrir que algunos aspectos de la formación docente se adapten completamente a la educación a distancia, algunos, no digo todos. Y entre el error de unos y la eficiencia del otro, nos emparejamos institucionalmente. No obstante lo anterior, se supone que las universidades debieran estar muy bien preparadas porque en ellas se realiza investigación, hay más recursos, en términos de infraestructura, mejores docentes. Sin embargo, los datos nos muestran que no es dado que sean mejor solamente porque son universidades. Y eso es un llamado de atención a nosotros, un tema a profundizar.

Para cerrar la idea en cuanto a los datos que aporta la Evaluación Docente se puede decir que sea cual sea la causa de las diferencias mencionadas, el proceso de Evaluación Docente nos ha llevado a preguntarnos seriamente acerca de la eficiencia de las distintas modalidades de formación docente inicial y la calidad de los contextos institucionales en que ésta se realiza.

EVALUACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN DE LO QUE OCURRE EN EL AULA.

La calidad y cantidad de datos recogidos, sus análisis y cruces nos entregan una visión única de lo que ocurre en las salas de clases, en términos de cómo el profesor conduce el proceso

de enseñanza aprendizaje de manera global, la interacción profesor-alumno en torno a un currículo o contenido determinado. Asimismo, sobre la calidad de las mismas y la estratificación de esa calidad de acuerdo a distintos factores sociales e individuales de análisis. El cruce de datos entre los distintos patrones de llevar adelante una clase y los resultados en pruebas de medición como PISA y SIMCE nos pueden dar claras indicaciones de las características de un buen profesor, además de comprender las bases de las estrategias didácticas eficientes.

Los datos asociados a los distintos aspectos del proceso enseñanza aprendizaje muestran que el profesor, en general, crea un clima apropiado en la sala de clases. Los puntajes obtenidos en la revisión de los portafolios son altos. No ocurre lo mismo con aquellos relacionados con el uso de instrumentos de evaluación y la utilización de resultados como retroalimentación a los alumnos. Este hecho puede llevar a pensar en la necesidad de perfeccionamiento docente en ese aspecto, orientado tanto a profesores en ejercicio como en la formación inicial. Sin embargo, esto no es tan sencillo. Existe la necesidad de preguntarse cómo la dimensión Evaluación interactúa con la dimensión Planificación de la clase.

Es aquí donde surge la necesidad de investigación más fina. Se trata de responder a la interrogante de si los bajos resultados en evaluación se deben a una formación débil en esa área o porque sencillamente no existe claridad de objetivos al momento de planificar la clase o a mayor escala, los aprendizajes esperados para un semestre. Si el profesor ha planificados los aprendizajes, lo que se piensa hacer y lograr, difícilmente puede haber incoherencia entre la actividad que se realice y los instrumentos

de evaluación. O tal vez, es probable que el profesor sencillamente no esté en condiciones de comprender la forma en que se manifiestan los aprendizajes esperados y el tema esté radicado allí, y por esto no logre diferenciar entre las distintas formas de evaluar e instrumentos de evaluación.

Desde el punto de vista institucional, los datos aportados contribuyen a mirar cuál es el desempeño institucional respecto a las dimensiones evaluadas de los propios egresados, cuáles son las dimensiones que merecen mayor atención, en qué medida se resguarda la coherencia interna de la formación en relación a las distintas dimensiones. Los diagramas desglosados por institución indican que, en general, hay un desempeño diferente por dimensión e institución. A veces se está más alto en un factor y más bajo en otro y esto da cuenta que efectivamente la formación de profesores tal vez carece de coherencia interna, cada uno de estos componentes no está bien “ensamblados”, no está bien articulado en un todo lógico.

En tanto se trata de temas asociados a la disciplina educación, el hecho no deja de ser preocupante. Hace unos meses se realizó en la ciudad de Temuco un encuentro en donde el concepto “saber pedagógico” constituyó el tema central. Si bien, de acuerdo a la discusión, este concepto encierra la práctica transferible que se constituye y se sitúa en la sala de clases, es necesaria su sistematización para ser incorporado a la formación de profesores como práctica probada. Paralelo a lo anterior es, además, necesario iniciar una discusión profunda acerca de la disciplina educación y su lugar como tal en la formación docente. En ese sentido no deja de ser extraño el que para obtener el título de profesor se deba tener, previamente, el grado de licenciatura en

educación. Ello requiere la existencia de formación en la disciplina, como ciencia, lo que no ocurre en mayor extensión en las unidades de formación de profesores. Cuando en la formación inicial se hace mención a la disciplina o especialidad, se hace referencia a la disciplina de un subsector de aprendizaje como Matemática, Física, etc., o a la disciplina Educación. Ello indica que hay un tema a resolver. Es posible que al no estar claro el cómo se incorpora el conocimiento disciplinario a la formación docente y el cómo éste comparte espacios con la experiencia probada (saber pedagógico) el futuro egresado no lleve consigo las herramientas teórico prácticas para un buen desempeño profesional y, por tanto, su visión de los procesos educativos sea segmentada y dificulte su planificación coherente de los procesos que debe ejecutar en el aula.

Paralelamente a la discusión anterior, está la relación que se establece interdisciplinariamente entre la disciplina educación y las disciplinas de los subsectores de aprendizaje. ¿Existen puntos de encuentro? Siendo el objeto de estudio de la educación, los procesos de socialización intencionados a través de los cuales se desarrollan habilidades cognitivas superiores y se transfiere la cultura, las formas en que se enseña la ciencia es parte del objeto de estudio de la educación, al igual como se enseña el arte y otra área de trabajo del sistema educacional. El tema de interacción y coherencia formativa entre lo que es la disciplina Educación y la disciplina de subsector es otro tema de discusión. Creo que allí también hay una gran dificultad cuando el profesor tiene que preparar su clase, tiene que saber establecer la diferencia entre una y otra disciplina, la interacción entre ambas y la práctica que se deduce de esa interacción.

Sea cual sea la explicación de porqué las diferencias de logro en los distintos componentes del portafolio es importante de investigar. En este caso, se trata de comprender cómo las distintas dimensiones evaluadas interactúan entre sí, cómo se condicionan y qué nos están diciendo realmente.

Desde el punto de vista metodológico, la Evaluación Docente es un aporte interesante porque incorpora de manera significativa la filmación de clases reales. Este hecho ha impactado positivamente en las facultades de educación. Docentes del área de didáctica han comenzado a grabar clases en formato digital o están solicitando acceder al material que se ha almacenado y corresponde a procesos de evaluación ya efectuados. La observación detallada de lo que ocurre en la sala de clases y su respectiva filmación, conocida internacionalmente como Lesson Study, abre perspectivas para estudiar fenómenos mucho más detallados asociados a las estrategias que usa el profesor para lograr el desarrollo conceptual del alumno e incluso para profundizar en temas teóricos como el papel del refuerzo, no solamente en el fortalecimiento de determinadas conductas, sino que en determinadas estructuras de pensamiento. Cómo el profesor va trabajando ese objetivo durante su clase y cuál es la forma óptima de hacerlo.

Los procesos educativos están muchas veces determinados por los contextos sociales en que ocurren. Por lo mismo, en el caso de Chile, un profesor, en un colegio particular o particular subvencionado que selecciona a sus alumnos, tiene condiciones de trabajo distintas que aquel profesor que se desempeña en un establecimiento municipal en un sector de alta vulnerabilidad que no puede seleccionar sus alumnos. Desde el

punto de vista del instrumento sería interesante saber si éste discrimina entre ambos profesores que pueden ser evaluados como “destacados”, pero de manera distinta uno del otro. ¿Por qué razones puede ser uno y el otro destacado?

Las veces que se han publicado los resultados de la Evaluación Docente, ha estado la tentación de comparar el desempeño de los profesores con los resultados en SIMCE. Se plantea que podía ser injusto. Es probable que esta visión tenga que ver con lo ocurrido y lo que sucede con la publicación de los resultados de las pruebas de medición mencionada. Al no considerar el punto de partida de los alumnos y solo hacerlo con test con pocas posibilidades de comparar con resultados anteriores el SIMCE contribuyó a estigmatizar injustamente los establecimientos de “bajo rendimiento” pero en muchos casos con alta calidad educativa. Sin embargo, si consideramos la diversidad y ésta la asumimos cuando también explicamos los resultados sería una comparación interesante de analizar. Para lo cual es necesario establecer comparaciones entre profesores que trabajan bajo situaciones homologables y grupos de alumnos equivalentes. En una investigación que considerara esos aspectos, que analizara los videos de los profesores destacados, nos podría dar pistas de lo que es un buen profesor, pero un buen profesor en términos de aquello que es transferible, no solamente del profesor que trabaja mucho.

Es un hecho recurrente que se destaque al profesor que trabaja en condiciones difíciles y obtiene buenos resultados. Esto ocurre cada vez que se publican resultados del SIMCE. Ahora ocurre cuando se publican los resultados de la Evaluación Docente. La interrogante que esto genera es si los logros se basan en un sobre esfuerzo personal

no sustentable en el tiempo o a estrategias que por su esencia son distintas a la tradicional y de allí su eficacia y posibilidades de transferencia a otros colegas. La magnitud de datos recopilados puede dar luz a esta interrogante tan vital para superar la “trama” detrás de la baja progresión de aprendizajes en contextos de vulnerabilidad.

La literatura internacional indica que la repitencia y el abandono escolar de niños que provienen de sectores pobres no solamente están asociados a las prácticas docentes o la calidad del alumno. Una explicación distinta a la diferencia de rendimiento escolar como producto de un “déficit” se encuentra en la “Teoría de los Códigos Socioculturales” de Basil Bernstein, (1976, 1990) y la “Teoría de la Reproducción Cultural” de Pierre Bourdieu, (1977). En ambos casos la explicación está dada por la relación que se establece entre dos culturas distintas y su encuentro en la escuela.

Estudios sociolingüísticos aportan evidencias en el sentido de que los códigos usados en los procesos comunicativos por trabajadores, se caracterizan por ser restringidos, localizados y contextuales. En cambio, los usados por la clase media son elaborados, universalistas y no contextuales. Son estos últimos los que predominan en la escuela y por lo mismo los alumnos de estratos sociales de trabajadores quedan en desventaja.

Para la “Teoría de la Reproducción Social” no se trata sólo de códigos lingüísticos diferentes, sino de culturas distintas. La cultura dominante se expresa en el currículo de manera neutral; la cultura de los trabajadores no es reconocida y por lo tanto es desplazada de la escuela. Por lo mismo, los alumnos provenientes de esos sectores

tienen menos capital cultural en relación a los que provienen de sectores medios altos.

En ambos casos, tanto desde la teoría de los códigos como de la reproducción social, existe la posibilidad de caer en un determinismo. Este se expresaría si se considera que, efectivamente, la diferencia en cuanto a rendimiento escolar por estrato social, es un fenómeno sociológico, sobre el cual la escuela no tiene incidencia y del cual no puede hacerse responsable.

No obstante lo anterior, existen escuelas que logran resultados interesantes en pruebas de medición de logros a nivel nacional. El estudio intensivo de esos profesores, su interacción en el aula y los conceptos que constituyen su soporte teórico (aunque sea intuitivo) nos ayudarían a comprender de mejor manera la dinámica necesaria para lograr de manera sistemática y sostenida los logros alcanzados. Esto no es menor en tanto que cuando se recibe la información acerca de un profesor de tal lugar, rural o suburbano marginal, éste es levantado como ejemplo a seguir y de estigmatización para otros que no logran resultados altos. El mensaje que se acuña es el siguiente "vamos a verlo, mostrémoslo para que otros puedan copiarlo". Y tal vez el resultado tiene que ver con un sobre esfuerzo del profesor, con mucho más de lo mismo, más intenso, pasar la prueba. Tal vez eso no es transferible. Pero también puede estar ocurriendo que profesores que trabajan en sectores de alta vulnerabilidad perciban la relación contradictoria entre el currículo oficial de la escuela y la cultura que trae el niño y, a partir de esa percepción, logran construir puentes, logran establecer vínculos, de tal manera de que sus alumnos puedan avanzar y eso sí es de alto interés indagar y ver su posibilidad de transferir.

El material registrado en las filmaciones, pero también en los formularios de auto evaluación donde los profesores explican la percepción que ellos tienen de su ejercicio profesional, nos puede ayudar a buscar y encontrar el tipo de elementos mencionado anteriormente. De allí que es importante que el análisis del material recopilado sea visto con distintas ópticas teóricas.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Para las facultades de educación e instituciones que participan en procesos conducentes a la formación docente inicial, el proceso de Evaluación Docente es uno de los hechos de mayor significación para la profesionalización docente. En primer lugar, porque la profundización de los conceptos con los cuales se construyó el instrumento de evaluación docente fueron consensuados con los actores principales como el Colegio de Profesores. En segundo lugar, porque a pesar de todas las dificultades que hubo con su desarrollo, ha tenido mayor aceptación y se transforma de una u otra manera en un punto de referencia con que los profesores se miran así mismos y entre sí, a pesar de los riesgos que ello significa en términos de direccionar la actividad docente y rigidizarla. En tercer lugar porque entrega información acerca de la situación real en el sistema y nos plantea interrogantes que necesariamente debemos resolver en los procesos formativos y en cuarto lugar porque pone de relieve temas de investigación ineludibles.

Tal potencial de información, inédito a nivel internacional, nos puede llevar a elevar ostensiblemente la calidad de nuestros docentes y los logros del sistema educacional. Esto no debiera

ser opacado por cálculos circunstanciales respecto a si son más o menos los profesores calificados como “competentes”. Aquí es necesario poner de relieve, la importancia extraordinaria que tiene para el país recoger, procesar y sacar conclusiones científicas y válidas relacionadas con el ejercicio de la profesión docente y necesarias para alcanzar logros académicos de alto nivel e implementar políticas públicas de perfeccionamiento y formación docente, que nos permitan tener un sistema educacional de gran valor para nuestro desarrollo.

fenomenológica de las competencias. Ed. Facultad de Educación, Universidad Concepción. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación 2006. Informe Final 11 de diciembre 2006.

Lortie, D. 1975. *School Teacher* Univ of Chicago Press

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

REFERENCIAS

Cleaves, P. S. 1985. *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: El Colegio de México.

Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*.
<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>.

Bernstein, B. (1990). *Clases, Códigos y Control: La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid:España. Editorial Morata.

Bernstein, B. (1976) Socialklass, språk och socialisation. Frans Gregersen (Ed) 1976. *Klasspråk. Sociolingvistik & utbildning*. En antologi. Gidlunds.
Bourdieu, P. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: España, Editorial Laia.

Castro, A. 2006. El Currículo y la Evaluación en la Educación Técnico-Profesional desde una perspectiva

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO GENERADO POR LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE: EXPERIENCIA Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL DE PUERTO MONTT

LUIS PEROTTI, GLORIA ESPINOZA

Luis Perotti, director de Educación Municipal de Puerto Montt
Gloria Espinoza, encargada comunal de Evaluación Docente.
Dirección de Educación Municipal, Ilustre Municipalidad de Puerto Montt

Luis Perotti Navarro es profesor de Química y Ciencias Naturales, titulado en la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como director en varios establecimientos educacionales del país. También como director del Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Padre Hurtado entre los años 1998 y 2001. Actualmente ocupa el mismo cargo en la Municipalidad de Puerto Montt.

Gloria Espinoza Casas es profesora de Biología y Ciencias titulada en la Universidad de Chile, ha ejercido la docencia en el Liceo Manuel Montt de Puerto Montt y en el Liceo Comercial de la misma ciudad. Actualmente integra la Unidad Técnico Pedagógica de la Dirección de Educación Municipal de Puerto Montt y es la encargada comunal del proceso de Evaluación Docente.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes de la experiencia de la educación municipal en Puerto Montt frente a la Evaluación de Desempeño Docente.

La Dirección de Educación Municipal de Puerto Montt administra 77 establecimientos educacionales en la comuna (doce liceos, tres escuelas de adultos, una escuela especial y 61 escuelas básicas.) En sus establecimientos se desempeñan actualmente 1.192 docentes, de los cuales 285 son profesores de enseñanza media; 23 son profesores de enseñanza para adultos; 601 son docentes de educación general básica; 62 son docentes de educación especial; 84 son educadoras de párvulos; y 137 son docentes directivos. Actualmente, el Departamento de Educación Municipal (DEM) cuenta con una matrícula escolar de 26.600 Alumnos.

Desde el año 2002 - y como parte de las políticas del Ministerio de Educación destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza en Chile

y a reconocer la función docente como factor esencial de la calidad de la educación- la comuna de Puerto Montt forma parte del proceso de Evaluación de Desempeño Docente.

Su objetivo central, junto con mejorar los aprendizajes, es establecer un sistema de medición basado en los estándares entregados por el Marco de la Buena Enseñanza (confeccionado por la Comisión Tripartita encargada de elaborar el Sistema de Evaluación).

Nuestra experiencia como comuna se inicia formando parte del plan piloto impulsado por el MINEDUC y el CPEIP, siempre con la voluntad que ha caracterizado a la Municipalidad de Puerto Montt, y a su Dirección de Educación, de participar activamente en todas las instancias que promuevan un desarrollo concreto y significativo de la educación chilena.

Es así como iniciamos este trabajo, informando e invitando a nuestros docentes a integrarse en forma voluntaria a este proceso, con el fin que conocieran el sistema, y así evaluar en

la práctica las posibles falencias que se pudieran encontrar en él. En esta etapa, el responsable de monitorear y realizar el proceso fue la Universidad Católica de Temuco (junio – octubre 2002).

No fue una labor exenta de dificultades, debido a que la Evaluación Docente resultaba un proceso desconocido y poco amigable para el profesor. Esto no impidió un normal desarrollo del proceso, el que contó con la participación de 67 docentes (diez de los cuales actuaron como evaluadores pares, capacitados especialmente para esta labor por la UC de Temuco).

Los resultados - desglosados por dominios de acuerdo al Marco de la Buena Enseñanza – indicaron que en el dominio A (Preparación de la Enseñanza) el 69.48 % de los profesores evaluados en el piloto se ubicó en la categoría de competente y destacado. En el dominio B (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje), el 71.75 % de los docentes se ubicó en la categoría de competente y destacado. En el dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes), el 60.7 % de los docentes se ubicó en la categoría de competente y destacado. Por último, en el Dominio D (Responsabilidades profesionales), el 65.44 % de los docentes se ubicó en la categoría de competente y destacado.

A partir del año 2003, el proceso comenzó a abarcar un número cada vez mayor de comunas en Chile. Desde entonces, hemos trabajado el tema con la convicción de que es un aporte para la educación chilena en su conjunto.

En este aspecto, es importante mencionar la organización por parte de la Dirección de Educación Municipal de Puerto Montt, del Primer Congreso Regional de Evaluación de Desempeño Docente, instancia que buscó difundir nuestra

experiencia como comuna piloto; el estado de avance de la Comisión Tripartita; y conocer modelos de formación inicial de docentes, su evaluación e impacto en los aprendizajes.

Este congreso contó con la participación de destacadas personalidades del quehacer educacional como Beatrice Avalos, consultora y doctora en Educación (miembro de la Comisión Tripartita); Jaime Veas, coordinador de la Unidad de Acreditación y Evaluación Docente del CPEIP; Carlos Eugenio Beca, director del CPEIP; y René Morgan, doctor en Educación de la Universidad Católica de Temuco. Junto a ellos, profesores que participaron en las experiencias piloto de Puerto Montt y Melipilla, compartieron sus experiencias.

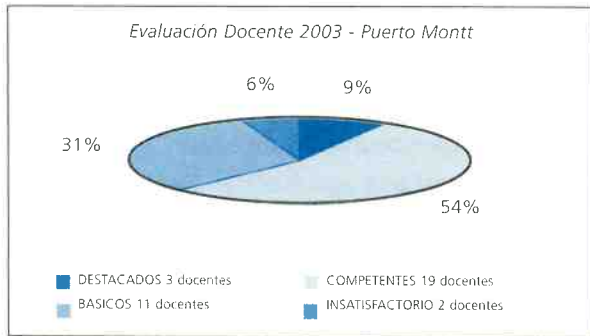
Estamos convencidos que, de los factores que influyen en el aprendizaje en la escuela, ninguno es tan poderoso como los profesores. Por esto “un componente fundamental de toda política educacional son las medidas para atraer, desarrollar y retener buenos profesores, así como fomentar su esfuerzo y generar las condiciones para que ellos desarrollen un buen trabajo con sus alumnos” (Informe Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, Diciembre 2006).

PROCESO DE EVALUACIÓN 2003

Contó con la participación de 35 docentes de Primer Ciclo Básico, pertenecientes a 16 establecimientos educacionales municipales de la comuna de Puerto Montt, de un universo total de 210 docentes en condiciones de ser evaluados.

Los resultados fueron:

. DESTACADOS	3 docentes	(8,5%)
. COMPETENTES	19 docentes	(54,2%)
. BÁSICOS	11 docentes	(31,4%)
. INSTISFACTORIOS	2 docentes	(5,7%)



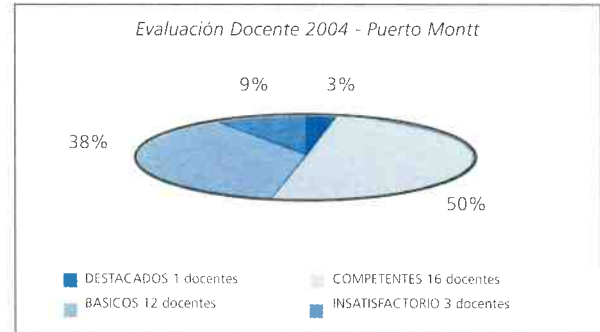
PROCESO DE EVALUACIÓN 2004

DESARROLLO:

Contó con la participación de 32 docentes de Segundo Ciclo Básico pertenecientes a catorce establecimientos educacionales municipales de la comuna de Puerto Montt, de un universo total de 410 docentes en condiciones de ser evaluados.

Los resultados fueron:

. DESTACADOS	1 docente	(3,1%)
. COMPETENTES	16 docentes	(50%)
. BÁSICOS	12 docentes	(37,5%)
. INSTISFACTORIO	3 docentes	(9,3%)



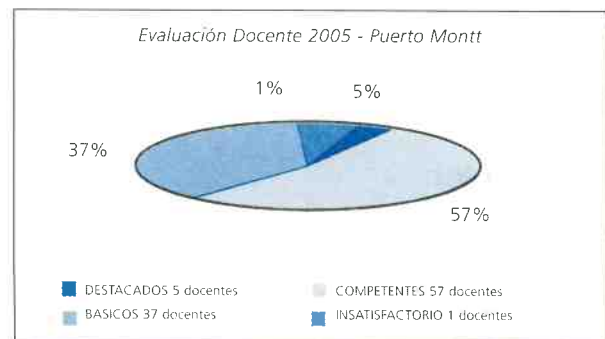
PROCESO DE EVALUACIÓN 2005

DESARROLLO:

Contó con la participación de 100 docentes de Primer y Segundo Ciclo Básico pertenecientes a 35 establecimientos educacionales municipales de la comuna de Puerto Montt, de un universo total de 413 docentes en condiciones de ser evaluados.

Los resultados fueron:

. DESTACADOS	5 docentes	(5%)
. COMPETENTES	57 docentes	(57%)
. BÁSICOS	37 docentes	(37%)
. INSTISFACTORIO	1 docente	(1%)



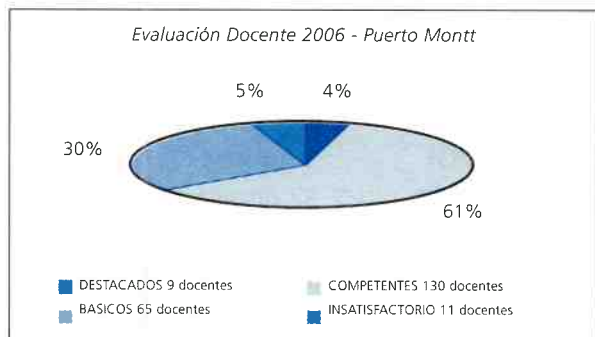
PROCESO DE EVALUACIÓN 2006

DESARROLLO:

Contó con la participación de 215 docentes de Primer y Segundo Ciclo Básico pertenecientes a 57 establecimientos educacionales municipales de la comuna de Puerto Montt, de un universo total de 330 docentes en condiciones de ser evaluados, 100 suspendieron su evaluación, de los cuáles 70 están próximos a jubilar, y los otros 30 por razones de fuerza mayor.

Los resultados fueron:

· DESTACADOS	9 docentes	(4,1%)
· COMPETENTES	130 docentes	(60,4%)
· BÁSICOS	65 docentes	(30,2%)
· INSTISFACTORIO	11 docentes	(5,1%)



DIFICULTADES Y FORTALEZAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN:

Dificultades:

- Desconocimiento de los docentes del Sistema de Evaluación, aún después de la convocatoria a una jornada especial de información del proceso con funcionarios CPEIP (Organizado por el Departamento de Educación Municipal, DEM).

- Interlocución negativa frente al proceso de parte del Colegio de Profesores A.G. Puerto Montt.
- Periodo no recomendable para el desarrollo del proceso (tercer trimestre/ finalización año escolar).
- Desconocimiento del Marco para la Buena Enseñanza por parte de los docentes.
- Dificultad para encontrar profesores reemplazantes (en el caso de los evaluadores pares) lo que ocurrió hasta el año 2005.
- No encontrarse aprobado el Reglamento de Evaluación Docente por Contraloría, lo que provocó el rechazo al proceso por parte de los docentes durante los años 2002 al 2005.
- Dificultades para los evaluadores pares, en el caso de traslado a establecimientos ubicados en zonas geográficamente apartadas de la comuna (escuelas rurales).
- Resistencia por parte de los docentes para cumplir la función de evaluador par.

Fortalezas:

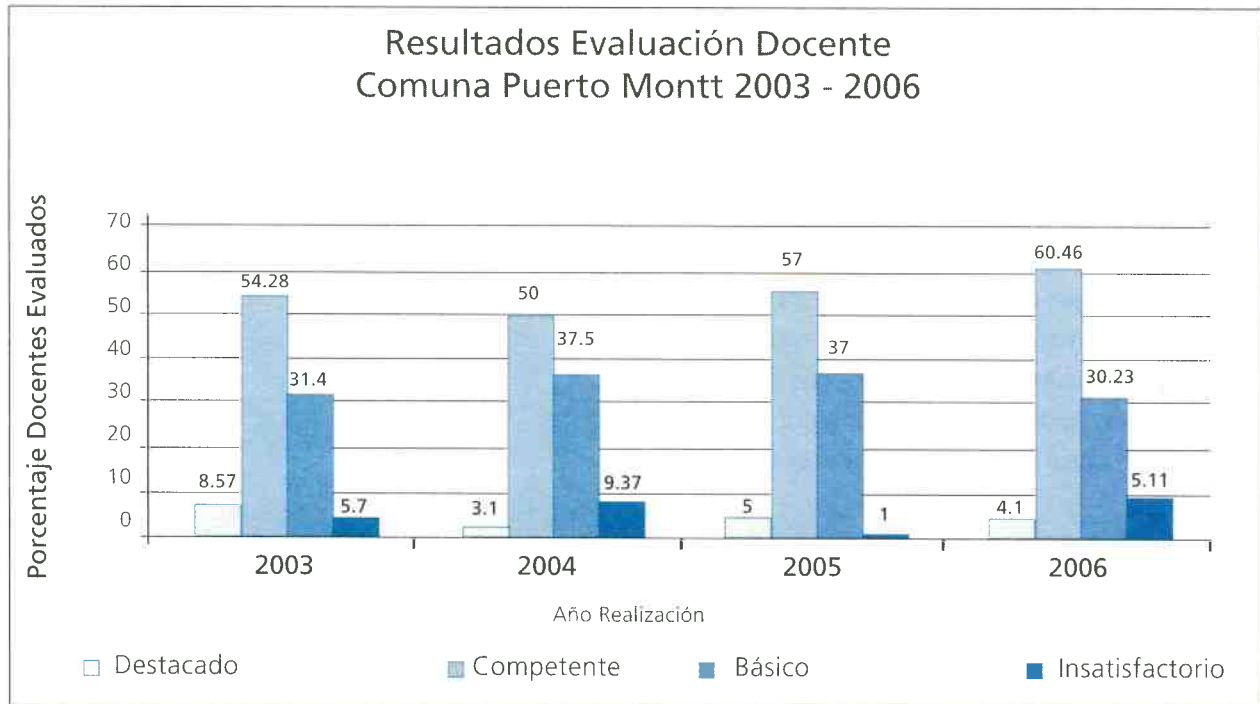
- Apoyo constante de la Dirección de Educación Municipal en cuanto a los requerimientos necesarios para el buen desarrollo del proceso, especialmente en lo referido a apoyo y coordinación (movilización a zonas rurales de evaluadores, material, etc.).
- Excelente comunicación entre la coordinación comunal y los docentes evaluados y evaluadores pares.
- Comunicación expedita con el CPEIP y la Coordinación Central Docente Más.
- Entrega oportuna y de buen nivel a los evaluadores pares en su capacitación.
- Visitas director DEM y encargado comunal de Evaluación Docente a terreno, para motivar a los docentes y dar a conocer las características del proceso.

- Implementación de software informático (sitio Docente Más) desde el año 2005, lo que permitió una comunicación y un flujo de información mucho más expedito con el nivel central.
- Implementación del Plan de Superación Profesional, (PSP), para apoyar a los docentes calificados como básico e insatisfactorio, con el fin de reducir las brechas detectadas en el proceso de evaluación. En la comuna se capacitan 142 docentes desde el año 2003. Es importante señalar que también se incluye como PSP, los Talleres Comunes de perfeccionamiento y los programas que el DEM implementa en diversos subsectores

desde el año 2004, dirigidos a potenciar las competencias profesionales de sus profesores.

COMENTARIOS FINALES

Atendiendo a los resultados obtenidos por los docentes de Puerto Montt, que se han sometido al proceso de Evaluación Docente en los últimos cuatro años, se puede realizar la siguiente comparación estadística:



Es importante señalar que la mayoría de los docentes evaluados en Puerto Montt desde el año 2003 (sobre el 60%) se ha ubicado en las categorías Destacado y Competente, concordando esto con el promedio nacional de los docentes sometidos a evaluación durante igual periodo.

Según estos resultados podemos manifestar que el proceso de Evaluación Docente es un instrumento objetivo y confiable que efectivamente sirve para fortalecer la profesión y en particular para contribuir al mejoramiento del desempeño de nuestros profesores, pues define muy bien sus fortalezas y debilidades. De esta forma, es posible examinar su quehacer docente y superar, a través de herramientas de capacitación y perfeccionamiento, sus debilidades y reforzar sus fortalezas.

En base a estas consideraciones, estamos convencidos que los profesores deberían evaluarse a lo menos una vez durante su vida profesional. Por ejemplo, los profesores que están a cuatro o cinco años de jubilar – y que nunca se han sometido al proceso - evitan evaluarse solicitando postergación al director del DEM por diversas razones, hasta acogerse a la normativa que los exime de evaluarse a tres años de retirarse.

Consideramos también que atendiendo a los recursos que se invierten, se debería ver la posibilidad de prescindir de la pauta de entrevista del evaluador par. Con el portafolio e Informe de Referencia de Terceros se obtiene una amplia mirada del trabajo desarrollado por el profesor, lo que implicaría un cambio en la ponderación de estos elementos. Asimismo, debido al bajo número de evaluadores pares que se inscriben, sería conveniente que estos pertenezcan sólo a

un mismo nivel (prebásica, básica o media), y no a un subsector determinado.

Es importante señalar como comentario, que debería buscarse una nueva modalidad de filmación para las clases de los docentes evaluados. El realizarlo de manera tan concertada (es decir día y hora), ocasiona que el material que se registra es una clase “ideal”, pero que difícilmente repite esos parámetros bajo otras condiciones.

Una propuesta en este sentido, sería el establecer la pauta de filmación dentro de una semana determinada, plazo dentro del cual el docente en cualquier momento puede ser registrado mientras da clases.

LA EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: UNA INICIATIVA AL SERVICIO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE NUESTRA EDUCACIÓN*

PILAR ROMAGUERA

Ex-Subsecretaria de Educación

Pilar Romaguera Gracia es ingeniera comercial titulada en la Universidad de Chile, con mención en Economía y Doctora en Economía de la Universidad de Boston, con especialidad en Economía de la Educación. Además ha asesorado a distintas instituciones nacionales e internacionales. Fue Subsecretaria de Educación durante los años 2006 y 2007.

En los últimos años, Chile ha experimentado importantes avances en su sistema educativo. Han sido progresos integrales, consistentes con la experiencia de crecimiento económico de nuestro país, sin embargo, se requiere avanzar hacia una nueva fase de reformas legales e institucionales.

Hemos abierto nuevas oportunidades de acceso a la educación, a través de un consistente aumento de la cobertura, especialmente en enseñanza media la cual, a partir del año 2003, adquiere el carácter de obligatoria. Contamos con más y mejor infraestructura escolar y Jornada Escolar Completa (JEC) en más del 85% de los establecimientos subvencionados. Asimismo, hemos implementado reformas curriculares, aumentado la calidad y cantidad de textos – área que hoy muestra un 100% de cobertura- e incrementado la disponibilidad de alimentación en los establecimientos, a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), entre otras materias.

Estos esfuerzos no estarían completos sin avances significativos en materia docente. En este

sentido, los gobiernos de la Concertación han puesto especial atención, procurando mejores condiciones laborales para los profesores, a través de un incremento sucesivo de sus remuneraciones, y que hoy los acercan, en este ámbito, a las condiciones que experimentan otros profesionales. Asimismo, hemos instalado –a partir de 2003– la Evaluación Docente, herramienta coherente con la lógica de perfeccionamiento del sistema educativo, y que ha sido enfocada como un proceso formativo y orientador del quehacer docente. La evaluación es fruto de un acuerdo con profesores y municipios, lo que le da sustentabilidad y legitimidad. Además, genera un sistema de incentivos individuales y colectivos para instar a los docentes a mejorar sus desempeños en la sala de clases. La instalación y legitimación de este sistema es un logro que pocos países pueden exhibir.

La etapa de reformas en la que estamos hoy busca dar continuidad a los progresos alcanzados y profundizar sus avances a través de las reformas institucionales y legislativas en marcha, e ir imprimiendo, paso a paso, los niveles

* Se agradece el aporte de Patricia Armingol, Rafael Carrasco, Andrés Molina y Carolina Ostojic y los comentarios de los participantes en el Ciclo de Debate del CPEIP, en particular a Carlos Eugenio Beca, Director del CPEIP y Rodolfo Bonifaz, Coordinador del Área Evaluación Docente del CPEIP.

de calidad que el sistema requiere, con énfasis en la equidad de los resultados educativos. En esta fase, de mayor complejidad, el sistema educativo busca hacerse cargo también de las condicionantes socioeconómicas de los alumnos, depositando en el Estado una mayor responsabilidad por generar igualdad de oportunidad en su desarrollo educativo.

Este escenario de cambios tuvo en 2006 un nuevo hito con el mundo docente. Fue el año de la negociación gobierno-Colegio de Profesores, que culminó con un acuerdo histórico por cuatro años, que beneficia al gremio con nuevos incrementos en sus remuneraciones; la entrega de una Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP), antiguo anhelo de los profesores de nuestro país; fortalecimiento de los mecanismos de incentivos y la creación de un plan de retiro que permitirá renovar las plantas docentes. Este acuerdo se sostiene en el convencimiento del rol central de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y reafirma la importancia de brindarles condiciones laborales consistentes con su relevancia en el sistema educativo. Coherente con ello, afianza a la Evaluación Docente como una política sustancial para el Ministerio de Educación y que, en su cuarto año de aplicación, se muestra consolidada como herramienta para la calidad educativa.

Durante el año 2007, el trabajo del Gobierno se ha centrado en el diseño de una importante reforma educativa, que busca profundizar y que se apoya en los avances realizados a partir de los años noventa, conformando así, una nueva arquitectura del sistema educativo. Primero, configurando un nuevo marco regulatorio a partir del reemplazo de una cuestionada LOCE por la Ley General de Educación o LGE, legitimada por

su origen democrático. Segundo, definiendo una nueva institucionalidad, marcada por la creación de la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la reorganización de la labor de nuestro Ministerio en este nuevo contexto. En tercer término, trabajando el área de financiamiento, fundamentalmente a través del proyecto de Subvención Preferencial, que da un giro hacia un financiamiento progresivo, que entrega más recursos a quienes más lo necesitan. Por último, realizado un primer avance en las mejoras de la administración descentralizada de los establecimientos educacionales, con la entrega de un fondo especial de cien millones de dólares para los municipios de todo el país.

Paralelamente, el Ministerio de Educación trabaja en la configuración de una carrera profesional docente, tarea que forma parte del acuerdo alcanzado con el gremio en 2006, da continuidad al fortalecimiento del rol de los profesores en el sistema educativo y complementa el trabajo formativo dado por la evaluación docente, que para el año 2007 se espera evalúe a más de diez mil profesores en todo el país.

El 2008 presenta desafíos estrechamente ligados a los progresos experimentados el año pasado. En efecto, esperamos tener resultados en materia legislativa, siendo el más inmediato la aprobación de la Ley de Subvención Preferencial, que permitirá su pronta implementación, así como también el inicio de una etapa de aumentos reales de la subvención. Asimismo, trabajaremos por avanzar en los demás proyectos en trámite y profundizar en cada una de las reformas que configuran la nueva arquitectura de nuestro sistema educativo. Para el 2008 esperamos la evaluación de unos 18 mil docentes, y a través de este proceso, no sólo detectar sus fortalezas y

debilidades pedagógicas, sino también conformar una base de evidencia demostrativa, que aporte al diseño de políticas públicas pertinentes. En este marco, esperamos también continuar avanzando en la construcción de una carrera docente, que favorezca una formación continua flexible a las demandas del sistema educativo y que conjugue mejores profesores con mejores aprendizajes. Entre las grandes tareas que nos esperan, se encuentra también la implementación del mencionado Fondo Municipal, que es el primer paso para fortalecer la gestión de los municipios en el ámbito educativo. De esta manera, perfeccionamos las distintas áreas que conforman nuestro sistema educativo, en un recorrido que nos exige un trabajo arduo, continuo y consistente, en favor del gran propósito que es mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile.

IMPORTANCIA DE LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

El rol que cumple hoy la educación en nuestra sociedad y la importancia que se le adjudica para lograr una mayor igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad social, tienen como consecuencia que la sociedad ponga una especial atención sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Es por esto que uno de los objetivos fundamentales de nuestro sistema educativo es lograr que los estudiantes provenientes de

todos los sectores socioeconómicos, y que estudian en cualquier tipo de escuela, puedan obtener aprendizajes de calidad y desarrollen sus habilidades y competencias con la mayor plenitud posible.

Una sociedad que pone en el centro la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y que busca una educación de calidad para todos, requiere comprender que uno de los factores más importantes para lograr dichos objetivos se relaciona con las profesoras y profesores con que cuenta el país. Si bien desde el informe de Coleman et.al.(1982)¹⁻², es conocida la alta incidencia del entorno familiar o del nivel socioeconómico del estudiante en sus logros educativos, existe una gran variedad de estudios que demuestran la importancia de las escuelas para compensar las desventajas sociales y mejorar los aprendizajes de los alumnos. Uno de los aspectos más importantes corresponde a la labor realizada por los docentes.

Gran parte de los aprendizajes que se obtienen en el aula está mediado directamente por el profesor o indirectamente por su habilidad para desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender. Mejorar la calidad de los docentes es, por lo tanto, fundamental para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Como dice la OECD (2005)³, "Las investigaciones indican que elevar la calidad docente es quizás el énfasis de política que tiene mayores probabilidades de llevar a mejoras sustanciales en el desempeño escolar".

¹ Coleman, J.S., Hoffer, T. and S.B. Kilgore. *High School Achievement: Public, Catholic and other schools compared*. New York: Basic Books, 1982.

² Coleman, J.S., Hoffer, T. and S.B. Kilgore. "Cognitive outcomes in public and private schools", *Sociology of Education*, 55, 1982.

³ OECD. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. 2005.

De esta manera se puede afirmar que existe una fuerte vinculación entre la calidad de los profesores y el logro educativo de los alumnos⁴. Sanders y Rivers (1996)⁵, por ejemplo, observaron que luego de tres años, la diferencia en resultados de aprendizaje de alumnos que estudiaron con el quintil de profesores calificado como “más efectivo”, era de más de 50 puntos porcentuales comparado con los alumnos que estudiaron con el quintil de profesores calificado como “menos efectivo”. Además, plantean evidencia que indica que a medida que aumenta la efectividad de los docentes, los primeros en obtener mejores resultados de aprendizaje son justamente los alumnos que presentaban bajos puntajes iniciales.

Complementariamente, se ha encontrado que las escuelas y sus docentes pueden hacer una gran diferencia en sus alumnos, sobre todo en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica. En familias donde los hijos superan a los padres en términos de años de escolaridad y calidad educativa, y donde la escasez de recursos impide un buen desarrollo educativo dentro de la familia, la escuela tiene un rol predominante en el aprendizaje de sus alumnos, en comparación con lo que puede aportar su contexto familiar. Es por esto que en sociedades en vías de desarrollo, donde muchas familias aún no superan los umbrales de pobreza, la escuela adquiere una importancia fundamental para igualar las oportunidades futuras de los niños y niñas del país.

En definitiva, un país que busca mejorar la calidad de la educación en todos los sectores de una sociedad, requiere imperiosamente desarrollar

y perfeccionar la calidad de su cuerpo docente. Un mejoramiento sustantivo en la calidad y una mejor distribución de las capacidades docentes, podría significar una reducción sustantiva de las desigualdades de origen de nuestra población y el aumento significativo de los aprendizajes en todos nuestros alumnos.

EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE

Considerando que los docentes son centrales en el proceso de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, el conocimiento de sus fortalezas y debilidades resulta esencial para emprender acciones individuales y sistémicas de mejoramiento. En otras palabras, contar con adecuados sistemas de evaluación, es indispensable para orientar el mejoramiento y fortalecimiento del profesorado y la consecuente mejora de la formación de nuestros alumnos y alumnas.

En términos generales, un sistema de evaluación genera información que permite, en mayor o menor grado y dependiendo de los énfasis de política educativa, desarrollar los siguientes aspectos:

- Contar con un diagnóstico de situación del profesorado y realizar un monitoreo de su evolución.
- Orientar y retroalimentar a los distintos actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones

⁴ Ver Rivkin, S., Hanushek, E. y J. Kain (1998), “Teachers, schools and academic achievement”, NBER Working Paper 6691, Cambridge.

⁵ Sanders y Rivers. Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey, 1996.

y la realización de acciones relacionadas. En primer lugar, orientar a los propios docentes, pero también al Ministerio de Educación, las instituciones de formación y finalmente a la comunidad educativa en general.

- Generar o modificar medidas de apoyo, sanción y reconocimiento.
- Promover una mayor responsabilidad y cuenta pública de los distintos actores, principalmente de los propios docentes, el Ministerio de Educación y las instituciones de formación inicial.
- Generar señales respecto a la relevancia de determinadas características o desempeños docentes.

En Chile, contamos con un Sistema de Evaluación Docente que se encuentra en un proceso de desarrollo. En términos amplios, se encuentra constituido por diversos componentes que consideran sus propios mecanismos e instrumentos. El componente principal corresponde a la propia Evaluación Docente, que se complementa con aquellos ligados al pago de asignaciones de remuneración.

La evaluación docente es obligatoria y tiene un carácter formativo que enfatiza el mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores. Considera diversos instrumentos, tales como portafolios, clases filmadas, autoevaluación, evaluación de otros docentes y equipos directivos. Finalmente, distingue a los docentes según su desempeño, en distintos niveles (Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio) e informa sobre las buenas prácticas y las fortalezas y debilidades que presenta cada docente.

Cabe destacar que esta evaluación se ha ido construyendo gradualmente, sobre un proceso de aprendizaje que forma parte de una agenda de cambio de la educación chilena, centrada en la calidad y equidad y que tiene a los docentes como eje fundamental de su implementación. Este proceso se ha llevado a cabo gracias al trabajo conjunto del Ministerio de Educación con el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades. En efecto, una mejor calidad de la educación necesita del compromiso de cada uno de los actores involucrados y todos tenemos responsabilidades que cumplir para obtener resultados exitosos. El haber generado consensos en torno a esta iniciativa revela el compromiso de los actores con la tarea educativa del gobierno y del país, dándole mayor legitimidad y sustento en el largo plazo.

La implementación de la Evaluación Docente ha sido un proceso que no ha estado exento de dificultades pero que se ha instalado en un tiempo relativamente corto. La primera experiencia de Evaluación Docente en Chile se realizó el 2003, y tuvo un carácter voluntario para todas las comunas que quisieran integrarse y permitió a los profesores interiorizarse de la modalidad y exigencia del instrumento. Posteriormente, en agosto de 2004, la evaluación quedó consagrada al promulgarse la Ley N° 19.961 sobre Evaluación Docente y adquiriendo, desde 2005, carácter de obligatoria para todos los docentes de aula del sector municipal.

La aplicación de la evaluación ha crecido rápidamente tanto en cobertura como en participación de los actores. Desde que comenzó la implementación en el año 2003, más de 30.000 profesores han sido evaluados y a partir del año 2005 el sistema ha incorporado a docentes de

todas las comunas del país. Considerando los profesores y profesoras que participaron el 2007, ya contamos con más del 50% de los docentes evaluados y se espera que el 2010 lleguemos al 100%. La mitad de ellos se habrá evaluado por segunda vez.

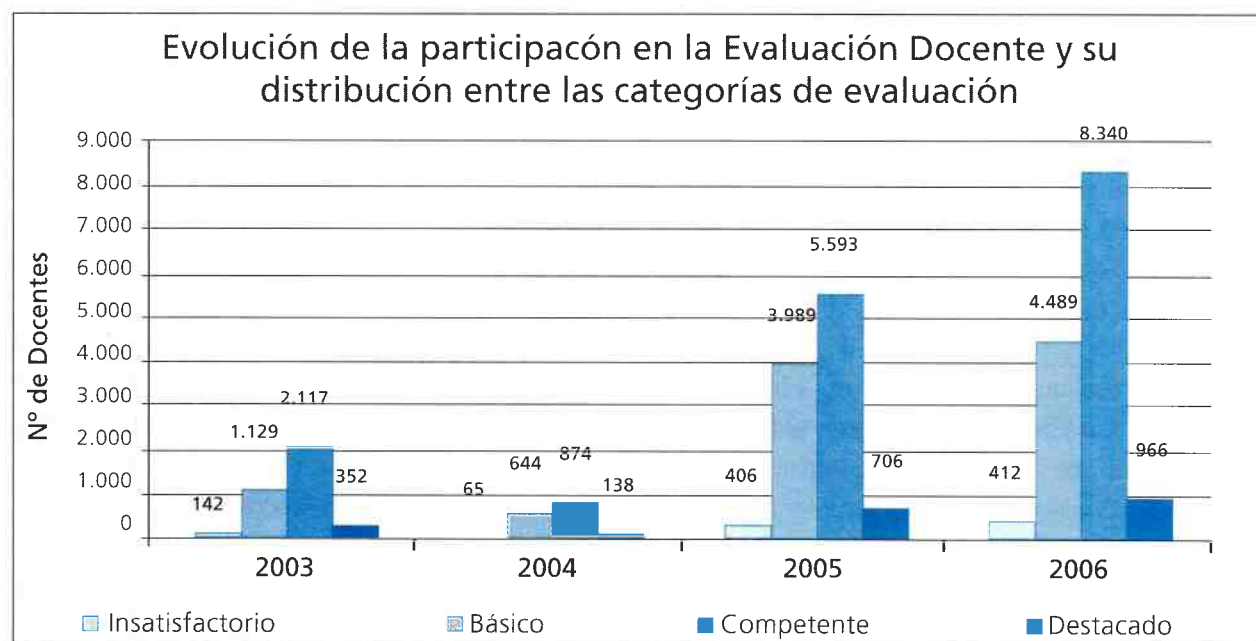
El gráfico n°1 muestra la evolución de la participación en la evaluación y su distribución según las categorías establecidas.

Existe un conjunto de beneficios para los profesores que más sobresalen en la evaluación. A los docentes que alcanzan un nivel calificado como Destacado o Competente, se les da prioridad para acceder a oportunidades de desarrollo

profesional, así como también la oportunidad de recibir beneficios de carácter salarial. Un total de 3.054 docentes, entre aquellos que participaron en la Evaluación Docente 2003, 2004 y 2005, ya han obtenido esta asignación y percibirán por ello un beneficio económico entre un 15% o un 25% de la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN), por un período de cuatro años⁶.

Por otra parte, se contemplan medidas de apoyo a los profesores que presentan las mayores necesidades de formación. Aquellos profesores evaluados en nivel Básico o Insatisfactorio, podrán acceder a Planes de Superación Profesional (PSP) gratuitos, orientados a superar sus aspectos más deficientes. El año 2007 serán 9.984 docentes los

Gráfico N° 1: Participación y distribución en categorías de evaluación, período 2003-2006



⁶ Es importante señalar que en la última negociación colectiva (2006), se incorporó un nuevo tramo para quienes postulan al Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) alcanza un nivel suficiente, otorgándoseles un 5% de la RBMN.

beneficiados con los PSP (evaluados durante los años 2003 a 2006) y corresponden a 327 de las 344 comunas que administran establecimientos educativos. Estos planes son diseñados y ejecutados por los municipios a nivel local y cuentan con financiamiento del Ministerio de Educación.

Tal como se señalaba previamente, existen otros componentes del Sistema de Evaluación. Estos consideran mecanismos de carácter voluntario y se asocian principalmente al pago de asignaciones salariales complementarias. Este es el caso de la Asignación Variable por Desempeño (AVDI), estrechamente ligada a la Evaluación Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), las cuales enfatizan mayormente el dominio disciplinario de las distintas especialidades evaluadas. Estos componentes utilizan pruebas y portafolios aplicados por instituciones externas. Adicionalmente, se encuentra el denominado Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), que considera como su unidad de análisis, al conjunto del establecimiento. Tiene un carácter evaluativo y presenta un mayor énfasis en indicadores de resultados educativos, tales como el nivel de aprendizaje de los alumnos o los niveles de repitencia.

Finalmente, debemos enfatizar que la evaluación docente forma parte de un conjunto de medidas tendientes a mejorar la capacidad y condiciones del profesorado. En este sentido, los avances y desafíos se relacionan con las estrategias destinadas al fortalecimiento y actualización de sus capacidades y la articulación con el sistema de remuneraciones.

Dentro de las primeras se pueden mencionar, la capacitación a equipos docentes en las escuelas a través de talleres de aprendizaje y reflexión colectiva; especialización de docentes de Segundo Ciclo de Educación Básica mediante postítulos de mención, capacitación masiva a través de cursos breves ofrecidos por instituciones especializadas para apropiarse del nuevo currículum; inversión y apoyos indirectos para la renovación de los centros de formación de docentes y; promoción y fortalecimiento del aprendizaje entre pares, a través del funcionamiento de Talleres Comunales y de la creación de la Red Maestros de Maestros.

En relación al sistema de remuneraciones, ha existido una constante preocupación, reflejada en una mantenida alza de los salarios docentes; estableciendo un ingreso mínimo para todos los docentes; incorporando nuevas asignaciones ligadas al desempeño tanto individual (AEP y AVDI) como colectivo (SNED); incentivo a los equipos directivos de los establecimientos, asociado al cumplimiento de compromisos de mejoramiento de gestión pedagógica y administrativa y; la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP), que tiene como propósito reconocer a los docentes que cuentan con título profesional en carreras de a lo menos ocho semestres y 3.200 horas, particularmente, a quienes cuentan con mención o especialización en un determinado subsector de aprendizaje.

VINCULACIÓN Y ARTICULACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EL SISTEMA DE REMUNERACIONES

En términos generales, el sistema de remuneraciones es un elemento central para la calidad y el buen desempeño docente y, por lo tanto, para la calidad y equidad de los aprendizajes de nuestros alumnos. Es claro que no es el único elemento relevante; resultan centrales también la calidad de la formación, la existencia y pertinencia de un perfeccionamiento continuo, la vocación y motivación personal, el trabajo en equipo y redes, así como el resto de las condiciones laborales, entre otras. Sin embargo es importante notar que incluso varios de estos otros elementos pueden verse afectados positiva o negativamente según el sistema de remuneraciones.

El sistema de remuneraciones puede ser descrito en términos de su nivel de salarios y la estructura de asignación. El nivel se refiere al monto de las remuneraciones y presenta una situación absoluta y una comparativa respecto a otras profesiones. La estructura tiene que ver con los criterios o factores que establecen una diferenciación; en otras palabras, las razones por las cuales varían las remuneraciones del profesorado.

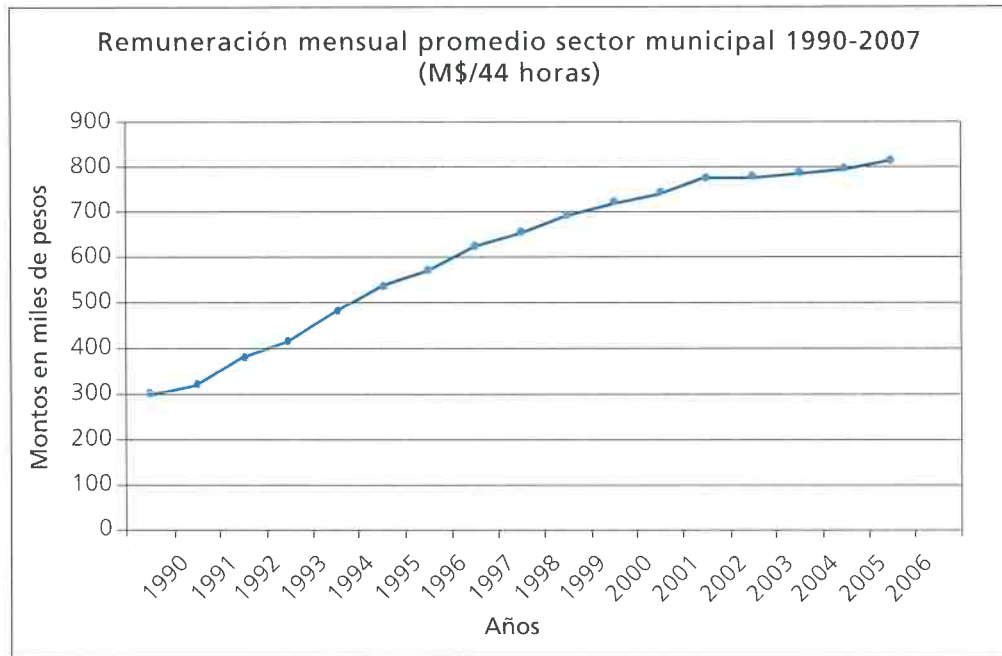
Tanto el nivel como la estructura entregan poderosas señales al sistema y generan por tanto acciones en consecuencia. Por un lado, el nivel de las remuneraciones reconoce en mayor o menor medida la importancia relativa de la profesión docente respecto a otras profesiones. Esto puede facilitar o dificultar la atracción de cada vez mejores postulantes a la Carrera de Pedagogía. Por otra

lado, la estructura puede promover o no mejores desempeños docentes, perfeccionamientos más o menos pertinentes o la presencia de profesores con mayor o menor preparación en los sectores más vulnerables, por ejemplo. De aquí radica la importancia de ligar este sistema con dimensiones de calidad y desempeño y, por tanto, de otorgar una vinculación coherente con las distintas dimensiones de una evaluación docente que persigue fines similares.

En este sentido, el sistema de remuneraciones juega el doble rol de reconocer la labor de profesoras y profesores así como también de promoverla. El sistema de evaluación docente juega también varios roles que pueden ser ligados con lo anterior. Tal como se señala previamente permite informar y ayuda a mejorar competencias pedagógicas y de las disciplinas correspondiente, pero permite también entregar reconocimiento y promover la calidad y el desempeño docente. La coherencia entre ambos se hace entonces absolutamente necesaria.

Hasta el momento, se han realizado importantes avances en las direcciones señaladas. Se ha llevado a cabo un mejoramiento sustantivo en el nivel de los salarios, que ha permitido casi triplicar las remuneraciones docentes en los últimos 20 años. Ello ha permitido que el salario promedio se acerque al de otros profesionales, si bien aún es relativamente bajo para los profesores con un nivel superior a educación universitaria completa. La evolución entre el año 1990 y el 2006 se puede apreciar en el gráfico n°2.

Gráfico N° 2: Evolución de las remuneraciones docentes en el sector municipal



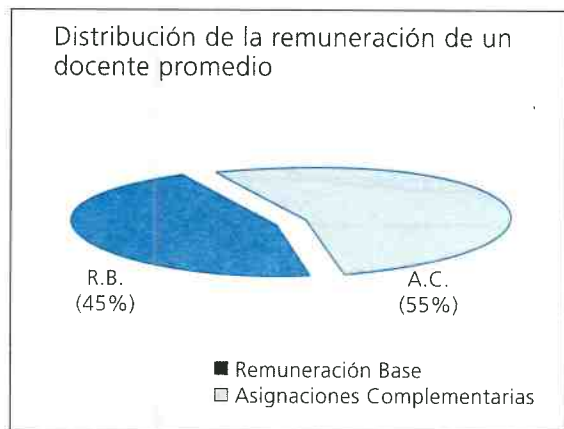
Fuente: Departamento de Estudios y Estadísticas del Mineduc.

Respecto a la estructura salarial, también se han generado mejoramientos relevantes. En los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento y la promoción del desempeño docente a través del sistema de remuneraciones. Esto se ha logrado a través de la vinculación entre el buen desempeño o nivel docente, reconocido a través de distintos mecanismos de evaluación, con mayores beneficios salariales.

Este es el caso de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), a las cuales pueden acceder todos los docentes que alcancen un buen desempeño según los instrumentos de evaluación correspondiente. Algo similar ocurre con el Sistema Nacional de

Evaluación de Desempeño (SNED) que permite mejoras salariales a los equipos docentes de establecimientos que se destacan en el nivel de aprendizaje de sus alumnos. En el esquema N°1 puede observarse la evolución de las asignaciones docentes durante los últimos años. En el gráfico n°3 puede observarse la composición de las remuneraciones docentes del sector municipal, diferenciándose la base de las asignaciones complementarias y desagregando, a su vez, la composición de estas últimas.

Gráfico N° 3: Distribución de las remuneraciones docentes en el sector municipal



Si bien hemos realizado avances en esta materia, todavía hay un largo camino por recorrer. Existe una fuerte relevancia de los años de servicio en el monto de las remuneraciones. En efecto, de las asignaciones variables, que representan aproximadamente la mitad de la remuneración en un profesor promedio, cerca del 50% corresponde a asignaciones por años de servicio y sólo alrededor del 4% corresponde a asignaciones referidas a desempeño. Al respecto, cabe decir que los años de servicio, si bien reflejan una mayor experiencia, no alcanzan a evidenciar las grandes diferencias de calidad y desempeño

entre docentes de la misma edad, que también son importantes. La evaluación docente nos muestra que a un mismo número de años de servicio, existen porcentajes comparables de docentes con altos y bajos resultados en la medición y el mayor número de años en ejercicio no necesariamente conlleva un mejor desempeño. Así, debemos seguir avanzando hacia un mayor reconocimiento de la estratégica labor que realizan los docentes buscando, eso sí, un mejor equilibrio entre la valoración de la experiencia, los conocimientos pedagógicos y disciplinarios y el desempeño escolar.

ESQUEMA N°1: EVOLUCIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA REMUNERACIÓN DOCENTE

1991		1996		2002		2004		2007	
						<p>Ligados a Desempeño Individual Ley N° 19.333</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignación Variable de Desempeño Individual (hasta 25% de RBMN) • Asignación de desempeño colectivo para directivos (hasta 15% de RBMN). 			
						<p>Ligados a Desempeño Individual Ley N° 19.715</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de Excelencia Pedagógica (equivalente un sueldo anual) • Red de Maestros de Maestros (pago por contraprestación de apoyo a pares equivalentes a más de un sueldo por año). 			
						<p>Ligado a Desempeño Colectivo Ley N° 19.410</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subvención por bonificación de excelencia según Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) (equivalente a entre un 50% y un 100% del sueldo mensual, entregada una vez al año, a partir del bienio 2006-2007) 			
<p>No Ligados a Desempeño Ley 19.070 (Estatuto Docente)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de Experiencia (hasta 100% del la RBMN) • Asignación de Perfeccionamiento (hasta 40% de la RBMN) • Asignación de Responsabilidad (hasta 20% del la RBMN) • Asignación de Desempeño en Condiciones Difíciles (hasta 30% de la RBMN) • Asignación de Zona (variable según zona geográfica) 									

ALGUNAS CONCLUSIONES Y DESAFÍOS A FUTURO

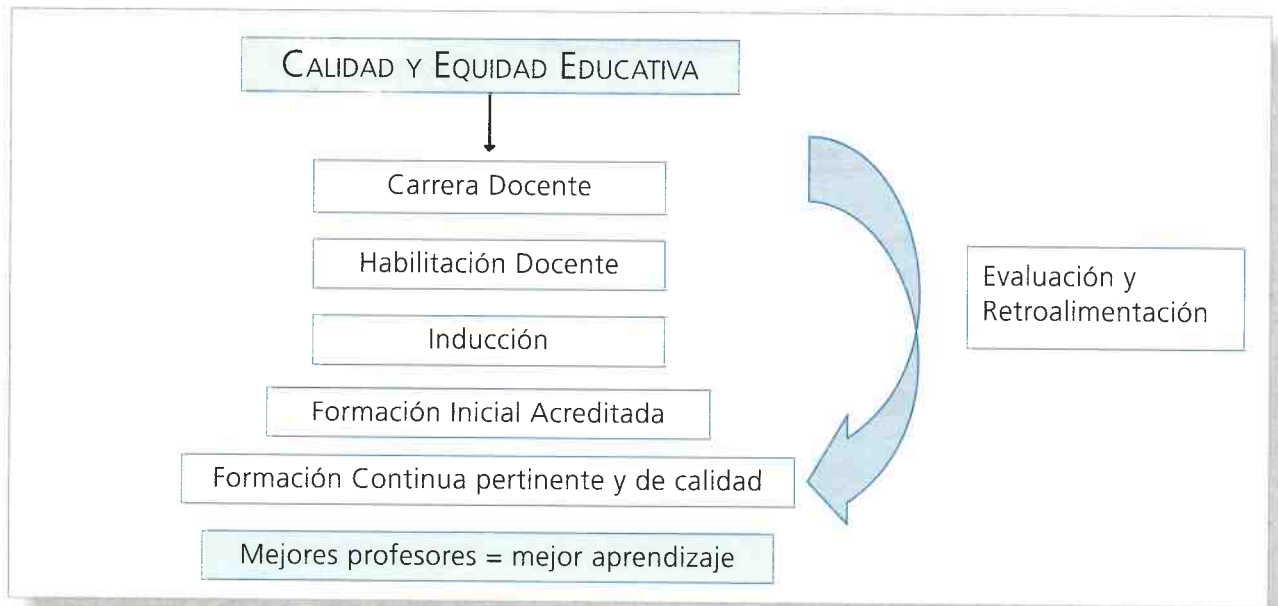
La construcción de un Sistema de Evaluación Docente se ha constituido como un paso significativo en la dirección del mejoramiento de la educación. Una comunidad educativa, que se pone de acuerdo para poner en marcha y desarrollar un sistema de este tipo, es una comunidad que ha crecido en madurez, compromiso y herramientas de mejoramiento.

Los pasos importantes que se han dado representan una base para seguir adelante.

Necesitamos fortalecer la profesión docente. Para eso requerimos avanzar en el perfeccionamiento del sistema de evaluación pero también en el resto de las iniciativas que se vinculan con el profesorado.

En resumen, avanzar en la generación de una estructura general que promueva una mayor equidad y calidad docente, que redunde finalmente en una mayor calidad y equidad en la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes. En el diagrama siguiente, se presenta una síntesis esquemática de algunos de los desafíos que enfrentamos:

ESQUEMA N°2:



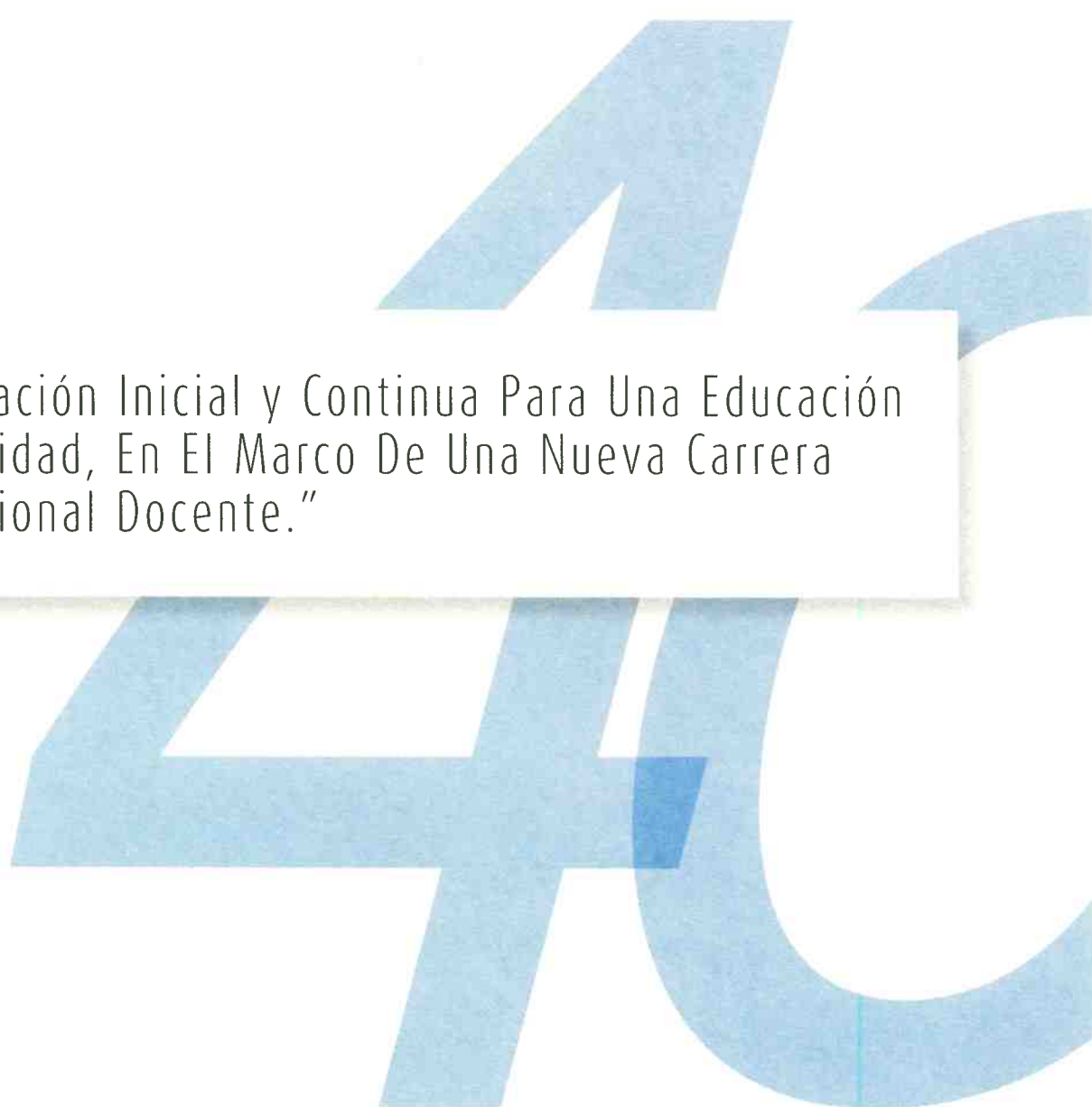
Al respecto, podemos señalar la necesidad de avanzar en el desarrollo de una carrera docente que promueva el ingreso y retención de los mejores alumnos hacia el área de pedagogía. Que promueva también un perfeccionamiento permanente y pertinente a lo largo de toda la vida profesional y que ponga en el centro la relevancia por la calidad y el buen desempeño docente.

Lo anterior implica un mejoramiento del sistema de remuneraciones, de manera que pueda reconocer y promover de mejor manera los elementos señalados. Se necesita también mejorar los mecanismos de diagnóstico y reconocimiento tanto de la calidad como el desempeño docente, a nivel individual y de las comunidades educativas. Es importante hacerlo de manera justa y pertinente. Complementariamente, es necesario mejorar las condiciones de equidad social. Se requiere generar los mecanismos necesarios para apoyar la docencia de escuelas que atienden a los alumnos y alumnas más vulnerables. En este sentido debemos promover aún más el perfeccionamiento docente en estas escuelas y promover, si es necesario, la llegada de los mejores docentes a las comunidades con mayores desventajas sociales y económicas.

Por otra parte, necesitamos mejorar la calidad de los docentes que ingresan al sistema escolar. En esta dirección apunta la creación de exámenes de habilitación para los alumnos de pedagogía, que evalúen su nivel de conocimiento en las especialidades que van a impartir, tanto en el ámbito de las mismas disciplinas del conocimiento, como en el ámbito pedagógico. Complementariamente, se requiere generar mecanismos de inducción y acompañamiento a los nuevos docentes que inician su ejercicio profesional de manera de introducirlos adecuadamente en el sistema.

Cabe señalar, la importancia de abordar y hacerse cargo de las asimetrías, al menos en lo que al ámbito docente se refiere, entre el sector municipal y el particular. Se necesita asegurar condiciones que favorezcan el mejoramiento en ambos sistemas y no generen situaciones de desventaja relativa. Al respecto, es importante flexibilizar restricciones que puedan dificultar la gestión de los establecimientos o generar situaciones que, finalmente, perjudiquen a los alumnos y alumnas de nuestro país. Lo anterior, enmarcado en la búsqueda de condiciones que resguarden de manera adecuada a los docentes del país.

Finalmente, resaltar la relevancia de esta tarea y la importancia de una construcción conjunta y progresiva que involucre la visión y el compromiso de los distintos actores de la comunidad educativa. Recordemos que el desarrollo de las generaciones presentes y futuras depende de lo que seamos capaces de construir hoy día.



“Formación Inicial y Continua Para Una Educación De Calidad, En El Marco De Una Nueva Carrera Profesional Docente.”



INTRODUCCIÓN

FINALIZA CICLO DE DEBATES QUE ORGANIZÓ EL CPEIP EN EL MARCO DE SUS 40 AÑOS
FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA:
DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA DOCENTE

Cerca de un centenar de personas se reunieron en el Auditorium del Museo de la Educación Gabriela Mistral para participar en el debate de clausura del ciclo organizado por el CPEIP como conmemoración de sus 40 años existencia. Y el tema fue protagónico: “Formación Inicial y Continua para una educación de calidad en el marco de una nueva carrera profesional docente” en torno al cual se reunieron Sergio Torres, rector de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y miembro de la Comisión Sobre Formación Inicial Docente; Luz María Budge, decana de la Facultad de Educación de la Universidad Finis Terrae y Cristian Cox, director del Centro Interdisciplinario para la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La jornada fue moderada por el director del CPEIP, Carlos Eugenio Beca, quien introdujo el tema en debate afirmando que “este es uno de los aspectos clave para mejorar la educación. Los cambios institucionales impulsados por la Presidenta de la República tienen la mayor trascendencia, pero tendrán mayor impacto en la medida que mejoremos los aprendizajes en el aula. Eso pasa, naturalmente, por la calidad y el compromiso de nuestros docentes en esta tarea y por la calidad, relevancia y pertinencia de su formación inicial y de su formación a lo largo de toda la carrera profesional” explicó el director del Centro de Perfeccionamiento.

El primero en exponer sus puntos de vista fue el rector de la UCSH, Sergio Torres, quien comenzó reconociendo los avances en materias

de formación, y recordando que estos todavía no están a la altura de las necesidades del sistema escolar y del contexto social y cultural del país: “Este es un desafío para las casas de estudio que, por definición, tendrían la misión de enfrentar, diagnosticar y, finalmente, hacerse cargo”, planteó.

El rector fue enfático en señalar que “no basta lograr los anhelados consensos en materias tan importantes como el marco regulatorio y su aseguramiento para impactar sustantivamente en la calidad de la educación, pues para ello el país requiere abordar de igual modo la formación de los docentes”. Agregó además: “La diferencia sustantiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje la hace el profesor. Sin una revisión a fondo del tema, nuestro sistema escolar difícilmente logrará mejorar sus resultados y atender satisfactoriamente los diversos requerimientos sociales, culturales, políticos y económicos que hoy pesan sobre él y, por ende, sobre sus actores principales: estudiantes y profesores”, recalcó Sergio Torres.

Por último, el rector realizó una serie de propuestas que apuntan hacia una mirada integral del problema. En ellas involucró los diversos actores y factores que inciden en el panorama de la formación actual. Propuso crear un marco orientador de la formación inicial y continua y planteó que precisamente la ausencia de este marco impediría que existan mecanismos claros de articulación entre el Ministerio de Educación y las casas de estudio formadoras de profesores:

“Necesitamos una reforma en el propio Ministerio de Educación y, tal vez, sea la ocasión para reformar y actualizar el CPEIP a las necesidades de los próximos cuarenta años” concluyó.

Posteriormente, intervino Luz María Budge, decana de la Facultad de Educación de la Universidad Finis Terrae, quien repasó la realidad que se vive al interior de los colegios y facultades de educación, especialmente del ámbito privado. Budge es tajante al describir el perfil de quienes ingresan a estudiar Pedagogía: se trata de alumnos cuyos puntajes en la prueba de admisión fluctúan entre 450 y 650 puntos, que generalmente ingresan a la carrera como segunda opción y cuyos conocimientos y habilidades son resultado de un sistema educacional marcado por improvisaciones metodológicas: “Quienes hacemos clases en primer año vemos alumnos con serias dificultades para comprender lo que leen, para pensar en forma lógica, para estructurar hipótesis y para desarrollar argumentos. Su vínculo con el estudio está en bajar información desde Internet, en copiar datos desde resúmenes y en seleccionar información desde distintos sitios en muchos casos”, detalló la académica.

Frente a esta realidad, la decana planteó la responsabilidad que recae en las casas de estudio, destacando que muchas de ellas han tomado el desafío de hacerse cargo de las debilidades de la formación escolar, con énfasis en la formación de las disciplinas, reforzando su aprendizaje a través de diversas metodologías, aún cuando califica como riesgoso contar con mallas curriculares sobrecargadas de asignaturas, con tendencia a aislar conocimientos en lugar de globalizarlos.

El cierre del debate estuvo a cargo de Cristian Cox, quien también precisó la importancia del rol de las instituciones formadoras en el mejoramiento de la formación inicial: “en general, éstas todavía exhiben rasgos de desconexión con los requerimientos de la profesión en contextos de desempeño real, y presentan limitaciones para proveer la formación continua que los nuevos estándares demandan”, argumentó el experto.

A lo largo de su intervención, Cox repasó la agenda de políticas educativas y los estudios realizados sobre el tema, y a la par entregó un contundente resumen de los puntos gravitantes a considerar a la hora de realizar cambios efectivos en cuanto a formación inicial y continua. En este terreno, mencionó la necesidad de coordinar las múltiples acciones e instituciones que desarrollan iniciativas para el Desarrollo Profesional Docente. Señaló además, como tarea pendiente, contar con una rigurosa evaluación de las estrategias y programas de formación continua.

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

SERGIO TORRES

Rector Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Sergio Torres Pinto es rector de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Magister en Teología, Doctor © en esta misma disciplina por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es integrante de la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente y fue parte del Consejo Asesor Presidencial para la Educación.

A la hora de examinar las causas de fondo de los serios desafíos que vive nuestro sistema educacional, no son pocos los que vuelven su mirada crítica a la formación inicial y continúa de los profesores.

Sólo a modo de ejemplo, cito un artículo de opinión aparecido en un periódico de circulación nacional hace poco tiempo: "Hay acuerdo en que nuestro sistema educacional está en crisis, y que ello es la más grave amenaza para el desarrollo socioeconómico del país. La pésima formación de los profesores de enseñanza básica y media es su principal causa, y las universidades son sus responsables al permitir la entronización de un desenfrenado pedagogismo en sus escuelas de educación, las que forman profesores carentes de conocimientos necesarios para impartir instrucción a sus alumnos" (Oscar Garrido, El Mercurio, A.2, 6 junio de 2007).

No comparto la visión reductiva con la que el columnista enfoca el problema de la formación inicial docente pero, no obstante, me parece oportuno ilustrar con su opinión una percepción cada vez más generalizada que se ha instalado sobre el tema. En efecto, la opinión de expertos en materias educativas, como la percepción –

quizás un tanto difusa- de la opinión pública, nos hablan de importantes desafíos en este campo.

De partida, explícito entonces mi propósito en esta mesa de intercambio sobre el tema, en la forma siguiente: la formación inicial y continua de los profesores, pese a los esfuerzos desplegados y a ciertos avances reales que es justo y sano constatar, aún no está a la altura de los requerimientos educativos del sistema escolar y del contexto social y cultural de nuestro medio.

Los antecedentes de los cuales disponemos -resultados de los aprendizajes de nuestros niños y niñas a lo largo de todo el sistema educativo; percepciones de seguridad sobre el dominio de contenidos específicos; evaluaciones de desempeño; acreditación de programas en el sistema piloto de aseguramiento de la calidad- entre otros, avalan un déficit que todos los actores del sistema educativo no podemos minimizar.

Especialmente, hay aquí un reto a las casas de estudios pues nos toca en lo más íntimo y esencial de nuestra tarea. Minimizar esta cuestión o desviar la atención sobre otros aspectos -como la necesaria mirada sobre temas tan cruciales de atender como el marco regulatorio; el concepto

de calidad en la educación y cómo ella se puede asegurar; o bien, sobre las condiciones en las que opera el sistema educativo,- no conducen a enfrentar, diagnosticar y, finalmente, hacerse cargo del desafío.

Esta cuestión es básica pues, aunque nuestro país logre los necesarios consensos en los puntos antes señalados, no obtendrá por ese sólo efecto impactar sustantivamente en la calidad educativa a la que todos, aunque con diversas motivaciones, aspiramos tan sentidamente.

Sabemos bien que la diferencia sustantiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje la hace el profesor. En consecuencia, sin una revisión a fondo del tema, nuestro sistema escolar difícilmente logrará mejorar sus resultados y atender satisfactoriamente los diversos requerimientos sociales, culturales, políticos y económicos que hoy pesan sobre el sistema escolar y, por ende, sobre sus actores principales: estudiantes y profesores.

Me permito, entonces, esbozar, algunos elementos que, a mi modo de ver, son importantes de considerar en una visión de conjunto, no pudiendo desarrollarlos con la exhaustividad que todos y cada uno de ellos ameritan.

NECESIDAD DE UNA MAYOR CONCIENCIA SOBRE LAS CAUSAS REMOTAS Y PRÓXIMAS DEL ACTUAL DÉFICIT EN MATERIA DE EDUCACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE PROFESORES

En efecto, y no sólo por una cuestión de prolijidad y comprensión histórica de los

fenómenos, es importante reparar sobre ciertas cuestiones pretéritas que, de alguna manera, siguen condicionando nuestro actual escenario.

Entre ellas, es sano reparar que las ciencias modernas desbordaron la tradición pedagógica, especialmente en el último siglo. En efecto, no es ella la que asume el liderazgo del discurso sobre su propia materia sino otras disciplinas, -percibidas la mayor de las veces como foráneas- y que aportan una mayor y mejor comprensión del hecho educativo. Es, entonces, un ámbito invadido, que pierde protagonismo y que está aún -en muchos ámbitos- construyendo sus propias síntesis.

Entre nosotros, hay causas que son más próximas y que han condicionado fuertemente los últimos treinta años. Me refiero al traspaso mecánico o formal de las escuelas normales a la labor de las universidades. No pretendo fomentar sentimientos de nostalgia, sino evoco esta situación pues es un dato cierto que esta tarea no fue asumida por las casas de estudios con especial prioridad y, en independencia del buen o mal desempeño de las escuelas o facultades de educación, no hubo ni hay muchos ejemplos de los cuales podamos hablar de un modelo explícito, sustentado y evaluado de formación de profesores. Tengo la impresión, y no quiero ser pesimista, que sólo bien entrado los años noventa comienza un movimiento más sistemático al respecto. En el fondo, la misma desidia social que acompañó por décadas al sistema educativo, se ve reflejada en el bajo nivel académico y formativo de muchas casas de estudios.

Por último, si a los factores antes mencionados añadimos las reducciones en el gasto público en educación, podemos observar

que las remuneraciones promedio de los profesores se redujeron en un 38% entre 1981 y 1990 en circunstancias que, en el mismo período, las remuneraciones promedio de la economía cayeron en menos de 4% y la de los profesionales crecieron en aproximadamente en 3%.

En síntesis: una tradición pedagógica desbordada; la carencia de modelos exitosos en materia de formación inicial; y condiciones laborales inadecuadas, nos hablan de un diagnóstico crítico que no es posible desconocer a la hora de abordar propuestas de mejoramiento.

ATRAER, DESARROLLAR Y RETENER A LOS PROFESORES

Dejo de lado la evocación de algunos antecedentes históricos y centro, ahora, mi atención en una cuestión que estimo básica para articular y generar sinergia con relación al tema que nos ocupa. Un ingrediente fundamental de toda política educativa está constituido por medidas efectivas -usando expresiones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), recogidas en el Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación-, capaces de atraer, desarrollar y retener buenos profesores.

Sin una visión integral, difícilmente podremos avanzar al ritmo de las urgencias que hoy se requieren. Por de pronto, me parece sano reconocer que el trabajo universitario está con serios rezagos en esta materia y, en igual medida, la autoridad pública ha tenido un papel débil e inconstante en la fijación de una política educativa

que rinda cuenta de la diversidad de los factores involucrados. Sólo nos hemos limitado a acciones parciales, aunque algunas de ellas han sido aportes reales. Por lo mismo, se hace necesario reparar en aquellos factores que, abordados en su conjunto, pueden hacer la diferencia entre aproximaciones débiles y el mejoramiento significativo en materia de formación que hoy requiere nuestro sistema escolar. Es decir, profesores poseedores de los conocimientos y competencias que les permitan una inserción laboral competente y un ejercicio profesional de desarrollo creciente en el tiempo.

Por tanto, ensayo relevar algunas propuestas que necesariamente debemos abordar conjuntamente, tanto las casas de estudio como la autoridad responsable de proponer políticas públicas de mejoramiento en este campo.

ALGUNAS PROPUESTAS MÁS ESPECÍFICAS QUE REQUIEREN DE DEFINICIONES POR PARTE DE TODOS LOS ACTORES:

Formulación de un marco orientador de la formación inicial y continua que afecten a todas las entidades comprometidas.

En nuestro país hay una grave ausencia de un marco orientador que logre abordar temas sustantivos en materia de formación inicial y continua y que no pueden ser resueltos por los actores de manera aislada.

Cómo abordar, sino conjuntamente, aspectos relevantes como la formación de especialización en educación básica si tenemos en ella una estructura que es un tanto anómala y que genera graves deficiencias en el primer y segundo ciclo en educación; o, bien, considerar aspectos clave que deben conjugarse entre el equilibrio y armonización entre lo pedagógico y disciplinar; o de la métrica que habremos de usar para validar, evaluar y posibilitar, entre otros, la movilidad estudiantil o las certificaciones de modalidades especiales.

Sin un marco orientador, decantado con rigor por todos los actores, difícilmente podremos hacer sinergias y resolver temas que hoy están a nuestro alcance.

A favor de lo anterior, es necesario señalar que existen ya suficientes antecedentes que posibilitan en buena medida lo señalado (A modo de ejemplo: Informe de Revisión de Políticas Nacionales de Educación por la OCDE, 2004; Marco para la Buena Enseñanza, 2004; Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005; Docentes para el Nuevo Siglo, 2006; las lecciones del proyecto FFID, 1997-2002; resultados de las experiencias de acreditación; evaluación de desempeño, etc...)

Fortalecimiento de la institucionalidad reguladora y coordinadora de la formación docente y continua

El vacío de un marco orientador nos lleva a un segundo déficit: carecemos de mecanismos claros de articulación entre el Ministerio de

Educación y las casas de estudios formadoras de profesores. Esto es necesario remediar.

Existe un conjunto alto de antecedentes que así lo indican: desarticulación entre los requerimientos del currículum escolar y la oferta formativa de las instituciones; desconocimiento de las condiciones de funcionamiento de las carreras de Pedagogía; oferta significativa de programas especiales; indefinición respecto a los requerimientos de licenciatura y de la oferta de los institutos profesionales; que la formación docente continua carezca de su propio marco orientador; carencia de un observatorio del ejercicio docente, etc. Todo lo anterior nos indica una institucionalidad débil y que requiere fortalecerse.

Tal vez hoy sea la ocasión para plantearlo: necesitamos una reforma en el propio Ministerio de Educación al respecto, y tal vez sea la ocasión para reformar y actualizar el CPEIP a las necesidades de los próximos cuarenta años.

No se trata de menoscabar la autonomía de las instituciones y sus propias responsabilidades. Más bien, se trata de orientar y velar por la calidad de la oferta de la formación inicial y continua de docentes, según los requerimientos actuales del sistema escolar, y en el actual marco regulatorio.

Diseñar e implementar un examen de habilitación para ejercer en el sistema escolar

Sabemos que contamos con un marco regulatorio que tiene bajas exigencias para generar instituciones y para regular la oferta

académica que éstas realizan. Por otra parte, debemos observar con atención los procesos de acreditación de las carreras de Pedagogía que, junto a Medicina, son las únicas obligatorias en nuestro país. Por principio, los procesos de acreditación debieren ser voluntarios, para no caer en la trampa de la cultura de la obediencia que no logran impactar las culturas institucionales. No obstante, en el ámbito de las pedagogías soy partidario de su obligatoriedad, al menos por un buen primer periodo. Debemos, entonces, esperar sus impactos reales, que ya de alguna forma comienzan a sentirse.

Con todo, estimo que esto no es suficiente. Nuestra educación requiere de mayor capacidad para transformar las prácticas educativas reales y de una verificación efectiva de que cada profesional que egrese cuente con las competencias necesarias para iniciar su ejercicio profesional. Un examen de habilitación para el título profesional y para el ejercicio docente es una pieza faltante de gran importancia.

Nos urge concordar un examen de habilitación aplicable a todos los egresados, externo a las instituciones y que se centre en los núcleos mínimos considerados necesarios para el desempeño docente de calidad.

Por cierto, hay quienes resisten a esta iniciativa y no faltan buenos argumentos, como los peligros de uniformizaciones estrechas. Empero, si trabajamos conjuntamente, sabremos hacer claramente la distinción sobre aquellos aspectos centrales, válidos para todos, de aquellos que llevan la impronta de cada institución.

Así como la acreditación nos habla sobre una institución o una carrera en particular, el

examen de habilitación nos ayudaría notablemente a asegurar cuestiones fundamentales en cada egresado y terminaría por alinear la tarea formativa a estándares adecuados y acordes al sistema escolar.

Profundizar en las condiciones de trabajo para atraer y retener buenos profesores

Todo lo anterior es necesario y posible. No obstante, sería una ingenuidad pensar que por sí solas van a posibilitar elevar el nivel del ejercicio docente. Los antecedentes con los cuales contamos indican que hay espacio y necesidad de avanzar a una nueva carrera docente. Incrementar progresivamente la remuneración básica docente, ordenar los incentivos, ligar significativamente la asignación variable al desempeño individual y colectivo, son cuestiones que no pueden eludirse y así sacar la discusión del sólo escenario gremial. Además, es necesario buscar y consagrar espacios para la retención de los talentos identificando las líneas de especialización y generando incentivos para perfeccionamientos de calidad. Por otra parte, hay condiciones que cautelar con mayor detención y tomar medidas focalizadas en procurar un tiempo no lectivo bien encausado y número adecuado de alumnos por curso, especialmente en el Primer Ciclo Básico.

En conclusión, los avances logrados en el último período nos permiten avanzar significativamente en el fortalecimiento de la formación inicial y continua de profesores. Poseemos ya evidencias evaluativas significativas. Conviene, ahora, centrar la energía en aquellas propuestas que puedan ser de mayor impacto en el tiempo.

Explicitar un marco orientador que aborde los aspectos fundamentales a cautelar en la formación docente; fortalecer la institucionalidad reguladora y coordinadora en este campo; profundizar en el aseguramiento de la calidad, a través del diseño e implementación de un examen de habilitación para ejercer en el sistema escolar; y profundizar en las condiciones de trabajo para atraer, formar y retener talentos para el mundo educativo, son aspectos básicos a atender y que requieren ser abordados de manera conjunta por todos los actores del sistema educativo. Estas propuestas están al alcance de un trabajo colaborativo y son condiciones de posibilidad para seguir avanzando en este campo.

Por cierto, las universidades no podemos eludir los propios: formar bien desde el inicio.

FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL MARCO DE UNA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

LUZ MARÍA BUDGE

**Decana Facultad de Educación y Ciencias de la Familia
Universidad Finis Terrae.**

Luz María Budge Carvalho es profesora de Inglés Universidad Católica de Chile. Desde el año 2006 a la fecha es miembro de la Comisión de Políticas Públicas del Instituto Libertad y Desarrollo y decana de la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae.

Siendo la formación inicial docente uno de los principales ejes sobre los cuales apuntan las críticas a la pobre calidad de la educación procede hacer un análisis sobre la realidad que se vive al interior de los colegios y de las facultades de educación.

¿QUÉ PASA EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN?

Me referiré principalmente a la experiencia de algunas universidades privadas puesto que me ha tocado conocer sus programas y procedimientos tanto de selección como de evaluación.

Los alumnos que ingresan a estudiar las pedagogías lo hacen con puntajes que fluctúan entre los 450 y los 650 puntos, son pocas las excepciones en que se tienen puntajes superiores. La Universidad Finis Terrae este año no tuvo puntajes de ingreso inferiores a los 520 puntos y, en general, sus puntajes son algo superiores a los de otras privadas pero también es cierto que muchos de nuestros alumnos estudian Pedagogía como una segunda carrera.

Los ingresos de los últimos ocho años nos entregan alumnos producto de la Reforma Educacional y es importante recordar que los primeros años de implementación en el sistema implicaron cambios en los contenidos, en los enfoques, en las metodologías y en los estilos pedagógicos. Estos alumnos estuvieron expuestos a improvisaciones metodológicas, a profesores desconcertados y poco sistemáticos, a mecanismos de ensayo y error y lo evidencian en importantes lagunas en sus conocimientos, en competencias no adquiridas, en un desarrollo de pensamiento débil o incompleto, con grandes dificultades en las habilidades lingüísticas, ya que han leído poco y nada y han escrito aún menos, sumado a una escasa capacidad reflexiva y argumentativa.

Algún tiempo atrás se aplicó una Prueba de Habilidades Básicas para diagnosticar el perfil de entrada de quienes ingresan a estudiar Pedagogía, los resultados fueron desastrosos tanto en Lenguaje como en Matemática. Es posible pensar que no han de haber variado significativamente según lo podemos apreciar quienes hacemos clases en primer año, vemos alumnos con seria dificultad para comprender lo que leen, para pensar en forma lógica, para estructurar hipótesis y para desarrollar argumentos. Su vínculo con el estudio está en bajar información desde Internet,

en copiar datos desde resúmenes y en seleccionar información desde distintos sitios en muchos casos.

Quienes debemos responsabilizarnos por la preparación de estos profesionales nos cuestionamos:

¿Debe la universidad ser un propedéutico que de una u otra forma repita la enseñanza escolar de manera de imprimir los modelos deseables?

¿Debe enfocarse la universidad a rellenar lo que faltó en la etapa escolar y corregir los errores que allí pudieran haberse cometido?

¿Debe la universidad concentrarse en generar vocación y amor por la Pedagogía y esperar que sea el propio estudiante el que se impulse a buscar el conocimiento?

¿Puede responsablemente la universidad preparar en ocho semestres a un joven para que conozca en profundidad y maneje adecuadamente los contenidos disciplinarios de ocho asignaturas para ocho niveles, además de prepararlo para conocer el desarrollo evolutivo y cognitivo desde la primera infancia hasta la adolescencia, el manejo de la diversidad y de las necesidades especiales, los problemas sico-sociales y la comunicación con la familia desde una mirada sistémica?

No parece posible enfrentar la formación inicial docente sin hacerse cargo de estas inquietudes, especialmente si se analizan facultades de educación en otros países.

Deben conciliarse distintos intereses y cubrirse distintas necesidades sin desconocer los

requerimientos del sistema. El mercado educacional de hoy no debiera mirarse desde una perspectiva demasiado distinta a la de otros mercados laborales y las habilidades y competencias que exige el mundo globalizado a cualquier profesional debieran ser exigibles también al profesor que se inserta en el sistema. No pueden las facultades de educación mantenerse al margen de lo que la sociedad está requiriendo a quienes se incorporan a ellas.

Ya hace casi 20 años la Comisión para la Calidad de la Educación en Estados Unidos decidió preguntarse cómo lo estaba haciendo el sistema escolar para preparar el ingreso al mundo laboral y estableció la urgente necesidad de ordenar los aprendizajes de manera que pudieran apoyar la formación de competencias. En Chile estábamos dando los primeros pasos hacia una reforma escolar fuertemente influenciada por la reforma española. Mientras en Estados Unidos se buscaba la profundización de los contenidos con un fuerte énfasis en la construcción del desarrollo de pensamiento, en Chile se buscaba incorporar los conceptos de aprendizajes significativos, de profesor facilitador y de alumno agente de su propio aprendizaje. Tal vez por malas lecturas, por apremio de tiempo o por falta de reflexión, a los profesores chilenos estos conceptos les fueron cayendo sin que hubiera suficiente profundidad y entonces se entiende que el cambio desde la clase frontal, memorística y centrada en el conocimiento que el docente traspasaba desde sus propios registros hacia un tipo de clases donde predominan los trabajos en grupo, donde la construcción de los aprendizajes queda como el objetivo principal y lo aprendido pasa a ser un tema de segundo orden, donde el profesor se rige por los tiempos individuales y ejerce un rol casi pasivo como facilitador, haya tenido resultados tan heterogéneos como desalentadores.

Quienes han estudiado Pedagogía en los últimos diez años provienen de este mundo escolar y, como se ha descrito en abundante literatura, los profesores tienen una tendencia a replicar la forma en que ellos aprendieron, podríamos inferir entonces que los profesores más jóvenes del sistema tuvieron una educación escolar errática y que las universidades tal vez concentraron sus esfuerzos en incorporarles los fundamentos teóricos de la Pedagogía de manera de ponerle raíces y darle sentido a los cambios que aún parecían febles en el sistema. Ahora, según Microdatos U. de Chile, el año 2003 sólo un 5.4% de los docentes era menor de 30 años y un 22.4% estaba en el tramo entre los 31 y los 40 años o sea, culpar a la mala formación inicial docente de los resultados de aprendizaje de los últimos quince años podría ser una sobresimplificación o al menos una acusación ligera.

Por otro lado, el 2003, casi el 42% de los profesores en ejercicio superaba los 51 años o sea, podría decirse que casi la mitad de los profesores de nuestro país tenían más de veinticinco años de experiencia laboral y que se habían iniciado en el ejercicio profesional en una época anterior a la expansión de cobertura que a su vez había sido la causa de la explosión de facultades de educación y de programas de certificación para la docencia. Sería de enorme utilidad contar con datos más actualizados de estas cifras, si los tuviéramos tal vez podrían decirnos dónde apuntar a los culpables y dónde corregir las principales falencias.

¿QUÉ PASA HOY?

Algunas facultades de educación han decidido hacerse cargo de las debilidades en la

formación escolar y han puesto el énfasis en una rigurosa formación en las disciplinas a enseñar, dando al menos cinco cursos semestrales a Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia posibilitando así que los futuros docentes refuercen lo aprendido a través de distintas metodologías. Esta concepción curricular, sin duda, asegura formación sólida en los contenidos disciplinarios y tal vez en el manejo de las metodologías más adecuadas para usar esos conocimientos como referentes que puedan hacer de detonantes motivadores para inducir a los aprendizajes de los alumnos. Posiblemente, el adecuado manejo de los conocimientos permita que el docente flexibilice la forma en que sus alumnos acceden a los aprendizajes y seguramente este docente podrá encontrar más herramientas para atender a diferentes maneras de aprender, pero, no se puede obviar el hecho de que un docente hoy debe conocer no sólo el desarrollo sico-social sino también el desarrollo cognitivo de sus alumnos, debe atender las necesidades educativas especiales, debe manejar distintas herramientas evaluativas y poder analizar resultados, debe comprender los alcances de orientaciones curriculares, etc. Cuando llega a la escuela, además se espera que pueda planificar la clase, optimizar recursos, manejar el clima de la sala de manera de hacerlo proclive al aprendizaje y, en general, hacer buen uso de las competencias personales con clara intencionalidad pedagógica. Las facultades de educación se enfrentan así al riesgo de generar mallas sobrecargadas de asignaturas y a la tendencia de aislar los conocimientos en vez de globalizarlos y hacerlos integrales.

Algunos países han enfrentado este problema haciendo una clara distinción entre la formación inicial de pregrado y las especializaciones posteriores a las cuales el

docente accede como parte de su formación continua, habiendo adquirido desde la experiencia los requerimientos para reforzar sus debilidades. Pareciera que éste es un paso a imitar. Mirando algo de la experiencia internacional vemos un fuerte énfasis en el manejo de los contenidos, en el desarrollo evolutivo y en la organización estructural de la clase, incluidos los procesos evaluativos en la didáctica propiamente tal. Al terminar se certifican los conocimientos en base a exámenes sobre determinados estándares y sólo al aprobarlos se puede ejercer la docencia, vale decir, el grado académico otorgado por la universidad no habilita a la docencia si no se acompaña de la certificación. Cada Estado de Estados Unidos, por ejemplo, tiene su propio registro de estándares. Habiendo revisado éstos puede apreciarse que en el caso de Matemática, el Estado de California implica conocimientos que en Chile se enseñan en enseñanza media y allá se validan para los profesores de enseñanza básica, en Lenguaje se ajustan casi por completo a los aprendizajes esperados en Chile. El Estado de Michigan cubre muchos más contenidos en Ciencias y Matemática pero en Lenguaje se asemejan a los chilenos. Al revisar los estándares referidos a los conocimientos de desarrollo evolutivo, de manejo pedagógico y de metodologías pueden apreciarse mayores similitudes con los contenidos que se cubren en la mayoría de las escuelas de pedagogía nacionales.

Ahora, es importante hacer notar que existen probablemente diferencias significativas entre las entidades formadoras de profesores según su nivel de dependencia y también al interior de cada grupo. Mi aproximación al tema estará centrado principalmente en las universidades privadas.

Los nudos críticos que aún enfrenta la formación inicial docente ciertamente no están del todo resueltos pero revisten menor complejidad en algunos aspectos y resultan más críticos en otros:

- La gran mayoría de las universidades privadas se ha ido formando y complejizando muy gradualmente y por lo tanto su estructura institucional implica mayor flexibilidad en la gestión, menos burocratización de los sistemas internos, menor departamentalización y mejor coordinación. Esto ha favorecido que las escuelas y facultades tengan mayor autonomía e independencia jerárquica y por lo tanto se organizan desde sí, sin una dependencia e interacción que puede desdibujar los objetivos formativos. En la práctica se traduce que la malla curricular se atiende con académicas pertenecientes a la unidad y por lo tanto se mantiene la línea formativa sin interferencias, la línea de formación pedagógica y la de especialidad pueden cruzarse positivamente. La posible desventaja de este aspecto es que se cuenta con un bajo número de académicos con jornada completa y por ende con dedicación limitada a las horas de clase y en el mejor de los casos con otras horas de tutoría o apoyo, claramente es un tema que debiera ir cambiando para poder favorecer líneas de investigación y desarrollo curricular de mayor trascendencia tanto en el tiempo como en la envergadura.
- Las facultades de educación necesitan estar presentes en la retina de los alumnos de cuarto año de enseñanza media y por lo tanto centran muchas de sus actividades de extensión en los intereses de éstos y de los docentes de aquellos colegios que pueden

constituirse en potenciales fuentes de alumnos interesados en estudiar Pedagogía. Esta es una fuerte motivación para mantenerse cerca de los temas y problemas que enfrenta la educación secundaria y permite que se estrechen vínculos constantes entre el medio escolar y nuestras instituciones. Aparte de la cercanía con la realidad favorece el espacio para las prácticas desde el inicio, favorece la interacción con los docentes, obliga a un estrecho contacto entre docentes del sistema escolar y académicos universitarios y en muchos casos al intercambio docente. La gran mayoría de las universidades privadas organiza cursos de perfeccionamiento, seminarios, diplomados y cursos varios a solicitud de colegios y corporaciones educacionales. En este punto manifiesto mi preocupación por la, a mi juicio, equivocada concepción de que las facultades de educación deben tener plantas docentes de estructura académica. Mi experiencia personal, refrendada por algunas experiencias internacionales tales como Israel, es que el profesor de colegio puede ser un enorme aporte en la formación inicial docente y no sólo como supervisor de prácticas, en muchos casos el traspaso de su experiencia concreta en la sala de clases resulta motivador e iluminador en el proceso formativo.

- La mayoría de las universidades privadas han hecho fuertes inversiones en infraestructura en parte por la necesidad de atraer alumnos en un mercado progresivamente competitivo y en parte por la necesidad de cumplir con estándares de atención acorde a un servicio de un alto costo y que atiende alumnos que enfrentan mayores dificultades para hacerse acreedores de subsidios, becas y otros beneficios más asequibles a los alumnos pertenecientes a

las universidades del Consejo de Rectores. La necesidad de cumplir con los estándares que impone el sistema de acreditación también ha influido para mejorar las condiciones en que se prepara a los futuros docentes. Los recursos son limitados por cuanto la mayoría de estas universidades genera recursos desde la matrícula de ingreso principalmente, muy pocas generan recursos desde la investigación o proyectos rentables en forma sostenida. Ni los recursos estatales ni las donaciones son fuentes de ingresos demasiado significativas por lo tanto la optimización de recursos es la tónica de gestión y por lo tanto, tiende a favorecerse a la inversión con retorno asegurado, lamentablemente, las facultades de educación no se caracterizan por esto. En lo personal, agradezco la posibilidad de pertenecer a una universidad cuyo proyecto formativo concede especial relevancia a educación por lo tanto se destinan los recursos necesarios para una adecuada gestión.

- La renovación curricular es una realidad para muchas facultades de educación puesto que gran parte de las universidades privadas han adoptado modelos formativos basados en competencias influidos en patrones extranjeros que han reaccionado tanto a los requerimientos del mundo laboral como a la necesidad de vigorizar un esquema de formación continua. Sin duda el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, (PFFID) fue también un fuerte aliciente para promover la coherencia entre las asignaturas de la malla curricular y el perfil de egreso de los docentes y logró evidenciar la importancia de incluir las prácticas de observación y de intervención desde el inicio. En mi experiencia, puedo afirmar que uno de los puntos débiles identificados en el estudio de la OECD, cual es la falta de relación

entre el currículo escolar y lo que se enseña en las facultades de educación, puede subsanarse en muchos casos incorporando profesores del sistema escolar como docentes o como parte de cursos colegiados y en otros casos vinculando la didáctica a la disciplina propiamente tal.

- Como se menciona en el punto anterior y tal cual se analizó largamente en el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, el tema de las prácticas y su supervisión es un tema de la mayor relevancia. Es necesario que se produzca una gestión que garantice a los futuros docentes la posibilidad de conocer distintas realidades educacionales a lo largo de su formación, debieran poder exponerse a colegios de distintas dependencias administrativas, a niños de distinto nivel socio-económico y de distinto nivel de rendimiento y a profesores de distintas especialidades. La supervisión debiera estar a cargo de profesores de la facultad y de profesores de la propia escuela en la medida que éstos pudieran acreditar el cumplir con requisitos previamente establecidos para ejercer el rol de mentores. En este punto cabe mencionar la importancia de acoger la propuesta del Consejo respecto de la experiencia que han vivido países como Inglaterra e Israel en el tema de la inducción. Sin que necesariamente se estén siguiendo los procesos de estos sistemas, algunas universidades privadas han incursionado en esquemas tales como el mantener un acompañamiento durante el primer año de ejercicio profesional a través de profesores que hacen supervisión de práctica en el mismo colegio y se ha evidenciado un trabajo más reflexivo, más abierto a la crítica, mayor nitidez en identificar rasgos débiles y fuertes y mejor foco en los ámbitos no adquiridos de estos docentes iniciales.

Algunos rasgos positivos en la formación inicial docente de la universidades privadas son:

- Cursos con un número de alumnos relativamente pequeño lo que favorece clases con mayor interacción y mayor participación de los alumnos, se implementan con mayor facilidad metodologías activas tales como estudio de casos.
- Posibilidades de participar en programas de intercambio internacional con el fin de motivar no sólo a un enriquecimiento cultural sino también a un eventual refuerzo de un segundo idioma.
- Flexibilidad curricular que avala una formación más integral.
- Académicos que combinan la cátedra con el desempeño profesional en escuelas, y que por lo tanto, generan mayor coherencia entre la teoría y la práctica.

Respecto a la necesidad en la continuidad de la formación pedagógica creo importante centrar la mirada en los efectos de la Evaluación de Desempeño Docente. Sin duda ha sido un paso importante el incorporarla a los sistemas de medición de los avances pero es necesario ahora concentrarse en las debilidades que presenta y subsanarlas lo antes posible.

Primero, la Evaluación de Desempeño Docente nos muestra resultados que no se condicen con los resultados obtenidos en las evaluaciones sobre los aprendizajes de los alumnos. Si bien es cierto el proceso está en el camino correcto el instrumento no estaría apuntando al foco adecuado.

Claramente el instrumento no está midiendo el orden, la sistematicidad, la profundidad de los conocimientos y probablemente no esté indicando con suficiente relevancia el buen uso del tiempo en la sala de clases, la necesaria adecuación de metodologías a la heterogeneidad de los alumnos y una indispensable coherencia con los mecanismos de evaluación usados para medir los aprendizajes de los alumnos. Es imposible no referirse a los beneficios de las evaluaciones de valor agregado aún cuando el impacto de su uso deje espacio a muchas variables de incidencia que no se pueden controlar.

Segundo, esta misma Evaluación de Desempeño Docente tampoco nos entrega información acerca de la relación entre el desempeño y la antigüedad docente. Se ha puesto sobre la mesa de discusión el hecho de que los profesores muy mayores de edad estarían dificultando los procesos de mejora al interior de las escuelas pero la conclusión no puede ser muy tajante, las estadísticas de resultados muestran que la edad no es un factor determinante para concluir que los profesores jóvenes son mejores en su desempeño que los profesores mayores. El cruce de información entre la edad de los docentes y los resultados de aprendizajes de los alumnos tal vez podría iluminarnos respecto al tipo de formación docente que podrían haber tenido quienes obtengan los mejores resultados en caso que pudiéramos aislar suficientes variables como para permitirnos una conclusión. Este punto es especialmente significativo a la hora de considerar usar esta evaluación como una variable en el estudio de la Carrera Profesional Docente.

Tercero, la Evaluación de Desempeño Docente es una herramienta que puede y debe mejorar muchísimo para poder entregar la información necesaria a las facultades de

educación de manera de impulsar a éstas a una reacción que favorezca la formación de los futuros profesores. Las facultades de educación debieran poder usar esta retroalimentación para incorporar cambios a las mallas curriculares y a los programas de curso con oportunidad y flexibilidad. Sería también una poderosa fuente de información para las propuestas de Cursos de Perfeccionamiento y para la elaboración de Programas Académicos de Especialización.

Termino por referirme a la creación de una Carrera Profesional Docente manifestando mi preocupación por las señales que se entregan cuando se favorece la suspensión de clases para la reflexión y discusión de un documento publicado por el Colegio de Profesores que apunta al reforzamiento del Estatuto Docente. Habiendo leído el documento distribuido ayer sólo me resta expresar mi inquietud por el hecho de que se responsabilice prioritamente a las facultades de educación por los malos resultados del sistema, el documento me evidencia que es necesario remover miradas políticas, proteccionistas y poco concretas.

A CUATRO DÉCADAS DE LA FUNDACIÓN DEL CPEIP: AGENDA DE POLÍTICAS EN FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA¹

CRISTIAN COX

Director del Centro Interdisciplinario para la Educación de la Universidad Católica de Chile

Cristián Cox es sociólogo, titulado en la Universidad Católica y Ph.D. de la Universidad de Londres. Fue coordinador de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Ha sido consultor de la OECD, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y UNESCO, y profesor invitado (2005) de la Universidad de Stanford.

Está en curso una nueva fase de las relaciones entre política y sistema escolar, al plantearse desde el Gobierno, luego de las protestas estudiantiles de 2006 y el proceso de deliberación y propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, por primera vez desde 1980, una agenda de políticas centrada en la redefinición de la institucionalidad del sistema escolar. El artículo argumenta que a esta agenda de foco institucional, visible y crucial, debe agregarse una menos visible, pero tan decisiva, de creación de capacidades, que en su centro tiene a las instituciones, procesos y prácticas de la formación inicial y continua de los docentes.

AGENDA, CREACIÓN DE CAPACIDADES Y LOS EQUILIBRIOS ENTRE APOYO Y EXIGENCIA

El corazón de la agenda de políticas educativas que tienen la calidad (y no la cobertura)

como norte, reside en la transformación de las prácticas docentes. Lo que revela el análisis comparado internacional sobre los procesos de reforma educativa, es que tales prácticas, con abrumadora consistencia, constituyen el núcleo más difícil de cambiar de los sistemas educativos. En general los esfuerzos de las políticas, cuando son consistentes y sostenidos, alcanzan resultados más claros en los ámbitos organizativos, curriculares, evaluativos y de la infraestructura material de los sistemas, que en los de la docencia y sus prácticas. Aunque las cuestiones sobre formación inicial y continua son las esenciales de cualquier reforma educativa centrada en la calidad de los aprendizajes, ellas en Chile constituyen una agenda subordinada, importante para los educadores, pero no lo suficiente para el sistema de elaboración y decisión de políticas: los programas estatales de apoyo para la transformación de la formación inicial se interrumpieron en 2002, para reanudarse en 2005 en forma limitada², y los esfuerzos en formación continua alcanzan hoy en día a una proporción muy reducida del profesorado. (Sotomayor, 2006; Cox 2007).

¹ Este artículo expande presentaciones sobre el tema hechas en la Universidad de Chile (Enero de 2007) y en el ciclo de debate: CPEIP: 40 años aportando a la educación Chilena (6 de septiembre, de 2007), así como un artículo elaborado para una publicación de la OEI (Formación Inicial y Continua de profesores: desafíos pendientes).

² Ha habido un esfuerzo del programa ministerial 'Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior' (MECESUP, 2005-2007), consistente en el financiamiento de proyectos de facultades de educación para fundar una reforma curricular de la formación de profesores del segundo ciclo de básica.

El campo de reflexión y diseño de políticas educacionales del país conoce y utiliza desde hace tiempo la distinción de factores de *exigencia* y *apoyo* para cambiar la calidad y niveles de desempeño de la docencia y las organizaciones escolares³. Lo crucial al respecto es el equilibrio y articulación entre ambas lógicas impulsoras del cambio. Un nuevo currículum y las evaluaciones nacionales de resultados de aprendizaje, plasman la presión social sobre el sistema escolar por lograr unas metas formativas de nuevo nivel. Para los docentes corresponden a exigencias claras y fuertes a cambiar sus desempeños. Frente a tal presión, ¿cómo se comparan los apoyos? Desde mediados de los noventa los ha habido sistemáticos y de gran escala respecto a salarios docentes, y menos respecto a sus condiciones de trabajo (donde la mayor carencia es de insuficiencia de tiempos no lectivos). Asimismo, en términos de desarrollo profesional docente, los apoyos si bien importantes en términos de envergadura (por ejemplo, en el momento de implementación inicial del nuevo currículum) y variedad en su foco y modos de implementación, han sido, en general, insuficientes⁴.

Se trata sin embargo de producir un equilibrio entre exigencia y apoyo que hoy en día no existe, por insuficiencia de los apoyos. En el presente de prioridad política a la agenda institucional, es como si todo marchara en favor de la presión, lo cual, aunque no se lo busque, resulta en un desequilibrio que afecta

-por desatención- a las políticas de creación de capacidades. Este desequilibrio, que deja sin atender una dimensión evidentemente estratégica, además afecta seriamente *la relación* del profesorado con las políticas, al sentir que se le somete a un trato injusto. Como interroga un connotado investigador y teórico del cambio de los sistemas educativos, el académico de Harvard Richard Elmore, “¿Es ético hacer que individuos –en este caso educadores- rindan cuentas por hacer cosas que no saben cómo hacer y que no se puede esperar que hagan, sin conocimientos y habilidades considerables?”⁵

Es necesario entonces considerar que el país para el Bicentenario tiene una *doble* agenda en educación: institucional y de creación de capacidades, y que ésta, aunque no se restrinja al tema profesores, los tiene a ellos como su foco, tanto en su formación inicial como en su desarrollo profesional posterior.

FORMACIÓN INICIAL: DOS PROPUESTAS DE CAMBIO

No se pueden abordar en forma coherente los desafíos actuales en educación, sin un cambio importante en las instituciones formadoras de profesores. Pese a esfuerzos realizados por un subconjunto importante de ellas en el marco del programa ministerial Fortalecimiento de la

³ Distinción particularmente central en las políticas de reforma reciente de países de la OECD y en especial de Inglaterra, que logró cambiar sustancialmente el nivel promedio de sus logros en Matemática y Lenguaje en educación básica en seis años. Ver, Michael Barber (2000); para una teorización de este caso nacional, Michael Fullan, (2003).

⁴ Ver, MINEDUC (2006).

⁵ Elmore (2003), citado en M. Fullan, *Change Forces with Vengeance*, op.cit., pág. 56

⁶ Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, mediante el cual 17 facultades de educación recibieron apoyo financiero y técnico del Ministerio de Educación para modernizarse. Avalos, B. (2003).

Formación Inicial Docente⁶ (FFID, concluido en 2001), en general, éstas todavía exhiben rasgos de desconexión con los requerimientos de la profesión en contextos de desempeño real, y presentan limitaciones para proveer la formación continua que los nuevos estándares demandan. Este diagnóstico, en medida importante, es de las propias universidades formadoras de profesores, que trabajaron en 2005 en el marco de una Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente⁷.

La más interesante de las medidas nuevas en discusión respecto a formación inicial de capacidades docentes, porque comparativamente es simple de implementar y probablemente poderosa en sus consecuencias, es la de institucionalización de un examen nacional de habilitación docente. Esta innovación figura como propuesta del Consejo Asesor Presidencial respecto a la cual no hubo acuerdo⁸. Los argumentos del Informe del Consejo a favor del examen de habilitación plantean que:

“Los exámenes de habilitación contribuirían decisivamente a asegurar:

i. cambios efectivos en las instituciones de formación docente, para adecuarse a los estándares que establecerían los exámenes, sin dejar de valorar el saber pedagógico como núcleo esencial de la formación de profesores.

ii. cierre de programas especiales y regulares que no califiquen a sus alumnos para los exámenes nacionales del caso.

iii. vinculación estrecha de la formación inicial con los requerimientos del sistema escolar (currículum y docencia), porque éste sería un criterio de construcción de los exámenes.

iv. clara y visible rendición de cuenta pública acerca de su función formadora por las universidades.” (Consejo Asesor Presidencial, 2006, p.178)

No está demás recalcar que la existencia de un examen de habilitación para poder enseñar en la educación reconocida públicamente es la regla, no la excepción, en los sistemas educacionales de países desarrollados. Asimismo, que la institucionalidad creada recientemente por la Ley de Acreditación de la Educación Superior (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad), junto al más que robusto desarrollo del campo evaluativo en el país, hacen de la implementación de esta innovación algo institucional y técnicamente del todo factible en corto plazo.

CORRECCIÓN DE UNA FALLA ESTRUCTURAL

Donde el Consejo Asesor Presidencial sí tuvo acuerdo, fue sobre la necesidad de especializar la formación del profesorado de básica, distinguiendo primer y segundo ciclo y fortaleciendo seriamente en éste la formación disciplinaria⁹.

El país forma, desde hace aproximadamente tres décadas, a profesores generalistas de educación básica en cuatro años para enseñar diez asignaturas y alumnos entre seis y catorce años; y forma a profesores

⁷ Ver, Ministerio de Educación (2005)

⁸ No fue apoyada por los representantes estudiantiles ni del Colegio de Profesores.

⁹ Los proyectos fueron presentados en una Jornada MECE-SUP, Centro Extensión UC, 24 de mayo, 2007.

especialistas para su educación media en cuatro o cinco años, para enseñar una asignatura a alumnos entre catorce y 18 años. En el caso de la educación básica no hay especialización ni para primer ciclo, ni para el segundo. Es necesario preguntarse cómo ha podido permanecer por tanto tiempo sin alteración un contrasentido tan grande. En efecto, la inexistencia de formación de profesores de básica con especialización disciplinaria fue una de las carencias que intentó resolver el referido programa FFID, hace una década; fue relevada como uno de tres problemas principales de la educación chilena en el Informe de la OECD de 2004; y fue recogida en 2005 por una *Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente* (cuyas conclusiones fueron refrendadas por 47 rectores de universidades e institutos profesionales) que planteó como 'altamente recomendable' su enmienda. (Mineduc, Comisión Nacional sobre Formación Docente, 2005). El Consejo Asesor Presidencial, por su parte, no tuvo dos opiniones sobre esto. Por último, en 2007 finaliza un conjunto de proyectos MECE-Superior desarrollados en los últimos dos años por cerca de dos decenas de facultades de educación, explícitamente diseñados para establecer la nueva estructura de la formación de profesores de quinto a octavo grado, en la que la formación disciplinaria especializada debía ser vertebrante –propósito presente en las bases del Concurso MECE-SUP-. Sin embargo, lo que se conoce de los proyectos a punto de culminar, salvo excepciones, es base de pesimismo: definiciones de las nuevas competencias a formar, discutidas por dos años, en contados casos han pasado a plasmarse en currículos, que en general minimizan o ignoran el problema de la carencia de especialización disciplinaria.

Tras lo señalado no sólo hay contingencia y desarrollos 'macro' no buscados, sino también los intereses involucrados en una disputa de larga data entre saber disciplinario y pedagogía como ejes del saber docente requerido en la educación básica (Cox y Gysling, 1990). Hay de hecho en el país universidades pedagógicas que cuestionan que un profesor especialista sea más adecuado que un profesor generalista, pero esto es transparente en su lógica corporativa y no tiene sustento más allá de los claustros del caso. En los sistemas escolares con mejores resultados la no preparación disciplinaria de profesores de básica no existe (toda Europa y los países de la OECD preparan pedagógicamente a sus profesores sobre una base de conocimiento disciplinario de tres o cuatro años), y en la literatura experta no hay dudas al respecto. (Shulman, 1987; Darling-Hammond, Bransford 2005; OECD, 2005). Pero las mejoras evidentes en este estratégico punto, y públicamente aceptadas por todos, han chocado de hecho y en silencio con intereses y temores duros: de las facultades de educación de perder poder y posiciones frente a los que podrían enseñar las disciplinas a los futuros profesores (pertenecientes a otros departamentos o facultades); del conjunto de la institucionalidad formadora de profesores de básica de restringir las oportunidades de empleo a sus egresados si especializan disciplinariamente su formación y títulos. Esto, que hace pleno sentido económico desde la perspectiva de un actor institucional individual, y ningún sentido educativo, sólo puede ser abordado sistémicamente, de manera que el conjunto de la institucionalidad concernida entre en un nuevo régimen, sin posibilidades de ventajas ni desventajas para actores individuales.

CAMBIO DE PARADIGMA EN FORMACIÓN INICIAL

Es necesario trascender la disputa que tiene su foco en las relaciones disciplina/educación. El riesgo al centrarse en ella es que no se comprenda que se debe actualizar muy profundamente la formación inicial para hacerse cargo del cambio de paradigma que está ocurriendo en educación en el mundo, al poner el acento en el desarrollo de competencias y en resultados de aprendizaje, bajo la expectativa que todos logren determinados estándares. Así, la tensión disciplina/educación hay que resolverla no bajo el paradigma enciclopédico y de educación selectiva, sino bajo el paradigma de competencias y de educación inclusiva de todos¹⁰.

Lo indicado tiene como consecuencia que la intersección saber disciplinario/saber pedagógico, no corresponde solo a la didáctica, sino que se expande y pasa a incluir el saber disciplinario, y es necesario responder en qué saber disciplinario es necesario formarse, y en qué saber pedagógico.

Sobre esto último es clave incorporar en la formación el entendimiento profundo del aprendizaje en el sector: en qué consiste y cómo se produce y progresa el aprendizaje de las competencias que se deben formar en determinada área curricular, considerando la diversidad de modos de aprendizaje de los alumnos. Sobre la base de ese entendimiento es que debe fundarse la preparación en cómo se enseña.

La relación “yo sé, yo enseño, el alumno aprende”, se complejiza doblemente: en primer término porque desde la perspectiva del aprendizaje del alumno, el profesor no sólo debe adquirir el conocimiento necesario para el desarrollo de la competencia del caso, sino también entender la dimensión práctica de su aplicación (intrínseca al concepto de competencia) (Richen, Salganik, 2003). En segundo término, porque la sociedad exige que lo señalado sea aplicado a un grupo diverso de manera tal que todos aprendan, lo que demanda del profesor entender y poder actuar sobre distintos requerimientos y estilos de aprendizaje, evaluar si fue efectivo con los mismos, y apoyar a aquellos que se quedaron atrás.

CINCO PROPOSICIONES SOBRE FORMACIÓN CONTINUA

En las últimas semanas de la administración del Presidente Lagos (febrero de 2006), el Ministerio de Educación publicó los resultados de una comisión mixta –universidades, Ministerio– que trabajó a lo largo del año 2005 un diagnóstico y conjunto acabado de propuestas de cambio, sobre la formación continua o desarrollo profesional docente¹¹. El informe destacó como problemas pendientes: i) escaso impacto de las estrategias de perfeccionamiento, por su aproximación teórica muy general y desconocimiento de los problemas reales de la práctica de aula; ii) gran heterogeneidad en la oferta de perfeccionamiento e insuficiente centralidad en las estrategias de la necesidad de

¹⁰ Debo este argumento a Jacqueline Gysling.

¹¹ Ministerio de Educación, (2006) Docentes para el Nuevo Siglo: Hacia una política de desarrollo profesional docente. Serie Bicentenario. Santiago

apropiación del nuevo currículo –“muchas de (las) acciones no están orientadas a las prioridades señaladas por el currículo” (p.37); iii) asignación de perfeccionamiento sin foco en el desempeño; iv) falta de formación en liderazgo directivo a cuerpos directivos (sólo un 8% de la oferta de cursos es para directivos, y su foco es más administrativo que pedagógico). Frente a esto, el *Informe* propone un Sistema para el Desarrollo Profesional Docente (SDPD) constituido por tres ámbitos de relaciones: formación docente e investigación educativa; condiciones de trabajo docente, atracción y retención de buenos profesores; y nueva institucionalidad al servicio del Desarrollo Profesional Docente, que vincula universidades, sostenedores y establecimientos escolares y Ministerio de Educación.

Destaco la existencia del diagnóstico y propuesta referida, porque el carácter sistemático y riguroso de su diagnóstico y lo ambicioso de su propuesta, han sido acompañados por el silencio de la arena de discusión y diseño de políticas educacionales. Contra tal relegación de una temática estratégica, propongo los siguientes como criterios de cambio a discutir en el marco de los antecedentes y propuestas de la Comisión que intentó decantar las lecciones de una década de esfuerzos públicos en este plano.

• *Coherencia*

Hay una diversidad de mecanismos institucionales, incentivos, iniciativas y programas que hoy en día configuran un ámbito de condiciones y dinámicas de presión y apoyo para el Desarrollo Profesional Docente: la Asignación de Perfeccionamiento, presente en el Estatuto Docente desde inicios de los noventa, el Sistema de Evaluación Docente, la oferta institucional CPEIP de cursos y talleres de perfeccionamiento, las estrategias de desarrollo profesional o formación continua entre pares que desarrollan diversos programas ministeriales, los nuevos programas Lenguaje y Matemática (LEM) y de Educación en Ciencias Basado en la Indagación (ECBI), del mismo Ministerio¹².

El conjunto aludido, no ‘hace sistema’, sin embargo. Las cuatro piezas mayores que deben ser conectadas, convirtiéndolas en partes de un sistema coherente, son: la Asignación de Perfeccionamiento Docente¹³, la definición normativa de los tiempos de los profesores (entre lectivos, de formación continua y de clases), el Sistema de Evaluación Docente y la oferta de oportunidades de desarrollo profesional, conjunto que incluye programas del CPEIP, de otras instancias del Ministerio de Educación, y de las universidades.

12. LEM: Programa de Fomento de Lectura, Escritura y Matemática (primer ciclo de la EB); ECBI: Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación.

13. Que hoy en día apunta exactamente en la dirección opuesta de lo requerido: sus reglas e incentivos llevan a ofrecer cursos con el mayor número de horas posibles, sobre temas lo menos especializados posibles (como, “los objetivos transversales en la EGB”), para alcanzar al máximo de profesores. Se trata, en cambio, de que la demanda apunte a su propia especialización; que discrimine finamente en la oferta y esta compita, no en base a certificaciones de horas-curso completadas, sino sobre impactos en los desempeños y en las capacidades docentes (medidas por el Sistema de Evaluación Docente).

- *Escala y capacidades inexistentes*

Los dos programas ministeriales actualmente en curso con foco intenso en la enseñanza de aula de disciplinas clave -los mencionados LEM y ECBI-, tienen una cobertura menor: en el caso del primero, solo 3.7% de los profesores correspondientes (primer ciclo de básica); en el caso del segundo, aún menos, 0.9% del total de profesores de básica¹⁴. Es urgente ampliar radicalmente la escala de estas intervenciones, lo cual, como se refirió, no topa con un problema de recursos sino de capacidades. El obstáculo que han tenido las políticas nacionales en esto es no haber podido contar con respuestas efectivas de parte de las universidades y sus facultades de educación, la mayoría notoriamente desconectada de las necesidades efectivas de la docencia escolar, del nuevo currículum, de los criterios e instrumentos de las evaluaciones nacionales de aprendizaje.

- *Afinamiento de las estrategias en base a evidencia*

El cúmulo de estrategias y programas de formación continua existentes o desarrollados en los últimos años¹⁵, no ha sido sometido a evaluación comparada en forma rigurosa, y no se

cuenta por tanto con evidencia de investigación suficiente como para identificar y expandir las mejores estrategias, mecanismos y prácticas de formación continua. Hay aquí una relevante tarea de investigación pendiente, que debiera permitir distinguir la paja del trigo, por un lado, como también, más finamente, entre los grados de efectividad y eficiencia diferenciales de los programas que verificablemente son más potentes.

- *De episodios a trayectorias*

Si se trata efectivamente de cambiar prácticas de aula en forma consistente y duradera es necesario visualizar la formación continua en términos de secuencias o trayectorias formativas, no de episodios más o menos dispersos; es necesario articular la oferta, de universidades y del Ministerio, en lógica de acumulación y convergencia, sobre focos problemáticos probados de las prácticas docentes. Eso es lo que intentan programas como LEM y ECBI. ¿Pero cómo expandirlos? ¿Cómo producir en escalas relevantes, ofertas de tipo similar para otras áreas disciplinarias y otros grados del sistema escolar? Una prioridad evidente desde hace mucho, y abordada ya por proyectos MECE-Superior en el ámbito de la formación inicial, como abordada por el Consejo Asesor Presidencial de 2006 también

14. Ambos porcentajes correspondientes al año 2005. Ver, C. Sotomayor, H. Walker, Presentación en Seminario Internacional sobre **Formación Continua de Profesores**, Universidad de Chile, 16 de enero, 2007.

15. Para una sistematización de las características de los mismos, ver, Ministerio de Educación (2006), *Docentes para el nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente. Serie Bicentenario*; M.Arellano, An.Ma.Cerda (editoras) (2006) *Formación Continua de Docentes: Un camino para compartir 2000-2005. CPEIP; presentación de C.Sotomayor y H.Walker en Seminario Internacional sobre Formación Continua de profesores, Universidad de Chile, 16 enero, 2007.*

respecto a la formación inicial, es hacerse cargo de los déficit de conocimiento disciplinario en el profesorado del segundo ciclo de la educación básica. En esto es crucial lo señalado en la proposición primera: un cambio en las reglas y criterios de la asignación de perfeccionamiento, por un lado, y un abordaje mucho más agresivo (es decir a la escala del problema y con la urgencia que subraya el no haber atendido algo que se sabe con precisión desde el TIMSS de 1998)¹⁶, por parte del Estado para organizar una oferta relevante propia e incentivar la de universidades y agencias *ad-hoc*, por otro.

En la segunda mitad del año 2007, cuando los ojos de todo el campo de políticas en educación se dirigen a los grandes temas regulativos (sustitución de la LOCE) y el mejoramiento de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas (Superintendencia), que presionarán a favor de una renovación de la gestión, es urgente hacer ver que todo ello es como el ala de un avión, que sin la creación y desarrollo de nuevas capacidades docentes, no tiene su acompañante, y no hay entonces vuelo posible. Es necesario un equilibrio de las exigencias y los apoyos a los docentes en ejercicio: los apoyos, hoy día, no pueden organizarse en la escala y calidad requeridas sin abordar las agendas bosquejadas tanto en formación inicial como continua de docentes.

De acuerdo a Michael Barber, líder de la reforma educacional inglesa de los noventa, hay cuatro características de los sistemas educativos de excelencia del mundo respecto a su base

profesional: i) seleccionan a la mejor gente para la enseñanza; ii) los preparan bien desde el comienzo; iii) constantemente fortalecen sus prácticas de aula; iv) seleccionan a líderes de primera para dirigir los colegios, y los apoyan bien para desarrollarlos. (Barber, 2007)

¿Qué puede impedir hacer de tales características otros tantos criterios para abordar el núcleo de la agenda 'creación de capacidades' y actuar nacionalmente, a las puertas del Bicentenario, a la altura del problema?

REFERENCIAS

Avalos, B. (2003) *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Mineduc. Santiago.

Barber, Michael (2007) Key Lessons from International Benchmarking including the UK. Chile: Institutional Design for an Effective Education Quality Assurance. Conferencia en Seminario 'Aspectos Estructurales del Sistema Educativo Chileno', Mineduc, Banco Mundial, K.Adenauer Stiftung, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Santiago, 29 de Junio 2007.

Brunner, J.J., C.Peña (editores) (2007), *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad Diego Portales. Santiago.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), *Informe Final*. 11 Diciembre 2006, Santiago.

16. En 1998, la prueba internacional TIMSS interrogó a los profesores de matemáticas y ciencias de una muestra de nuestros octavos años acerca de cuán preparados se sentían para enseñar las diferentes materias de ambas disciplinas. En matemáticas, el 45% de los estudiantes resultó estar siendo formado por profesores que declararon tener poca confianza en su preparación para enseñar la materia. Este porcentaje era casi tres veces más alto que el promedio internacional (14%). En ciencias, el 66% de los estudiantes de octavo año de 1998 estaban siendo enseñados por profesores que declararon poca confianza para enseñar la materia, contra un promedio internacional de 39%. (TIMSS, 2000)

Cox, C., J.Gysling (1990) *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, CIDE. Santiago.

Cox, C. (2006) Policy Formation and Implementation in Secondary Education Reform: The Case of Chile at the Turn of the Century. *Education Paper Series*. N° 3. World Bank . Washington

Cox, C. (2007) Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educacionales, artículo presentado en Seminario Internacional sobre formación continua de profesores *¿Cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar?*, Universidad de Chile , 17 de enero 2007

Darling-Hammond, L., J. Bransford (editores) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World. What should teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. San Francisco.

Elmore, R (2003) The problem of stakes in performance-based accountability systems. En, S.Fuhrman and R.Elmore (eds) *Redesigning accountability systems*. Teachers College Press. New York.

Fullan, M. (2003) *Change Forces with a Vengeance*, Routledge Falmer, London.

Hopkins, D. (2006), PPT, Taller 'Uniendo Enseñanza y Aprendizaje', INET Chile, P.Universidad Católica de Chile, Santiago. 7 de Diciembre 2006.

Hopkins, D. (2007) Quality assurance and large scale reform: lessons for Chile. Synthesis report from the International Seminar on 'Regulatory Models and Quality Assurance Systems". BID, OECD, Mineduc. Santiago.

Ministerio de Educación (2005) *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario. Santiago.

Ministerio de Educación (2006) *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Serie Bicentenario. Santiago

OECD, 2004, *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. Paris

OECD (2005) *Teachers matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris.

Rychen, D.S., L.H.Salganik (editors) (2003) *Key competencias for a successful life and a well functioning society*. Hogrefe & Huber, Gottingen.

Schleicher, A. (2006) La mejora de la calidad y de la equidad de la educación: retos y respuestas políticas, en *Transatlántica de Educación*, Año I, Vol.1, Octubre 2006.

Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N°1, Spring 1987. Publicado en Chile como Conocimiento y Enseñanza. *Estudios Públicos* 83 (2001).

Simon, H. (1966) Political Research: The Decision-Making Framework, en D.Easton (editor) *Varieties of Political Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Sotomayor, C. (2006), Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 – 2005), *Pensamiento Educativo*, Vol. 39.

Responsable legal: Carlos Eugenio Beca Infante.
Editora: Daniela Doren Santander.
Productora: Lorena Gutiérrez Roger.
Diseño y diagramación: Paulina Manzur Morales.
Impresión: Trama Impresores S.A.

I.S.B.N.: 978-956-292-181-7.

Unidad de Comunicaciones del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación.

Teléfono: 4881505.
E-mail: cpeip@mineduc.cl
Web: www.cpeip.cl

