



La Política Docente Hoy y la Formación de Profesores

Juan Eduardo García-Huidobro S.¹

La Prueba Inicia es parte fundamental de la idea de carrera profesional docente del gobierno de Sebastián Piñera, ya que esta determinará –de convertirse en ley– el nivel de ingreso de los futuros docentes, a pesar de las desregulaciones del sistema de educación superior que imparte pedagogías. Por otra parte nadie ha comprobado que un buen resultado en la Prueba Inicia sea expresión de un buen docente en aula en el futuro. El debate sobre las políticas de formación de nuevos profesores está abierto y todos los actores deben opinar.

¹ Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Doctor en Ciencias de la Educación y Doctor en Filosofía, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

La política docente es uno de los aspectos de la política educativa al que hoy se le está dando importancia, hecho muy positivo, ya que si bien los avances en los últimos años han sido relevantes, siguen habiendo serias limitaciones en la situación de los docentes. Las remuneraciones son significativamente más bajas que en profesiones semejantes, lo que conlleva a una falta de reconocimiento social de la profesión. La carrera docente es bastante plana: la antigüedad sigue siendo el principal mecanismo de promoción y el mejoramiento por méritos es muy limitado. Las condiciones de ejercicio profesional son duras: la carga horaria es excesiva y no deja tiempo suficiente para planificar clases. En sectores urbanos, aún de alta vulnerabilidad, suele haber un alto número de estudiantes por curso, lo que dificulta mucho el trabajo docente.

Hoy la formación de profesores está al centro del debate sobre los docentes. El Estado y concretamente el Ministerio de Educación carece de mecanismos efectivos para asegurar la calidad y pertinencia de la formación inicial de docentes y, en lo grueso, deja su regulación al juego del mercado. No controla la cantidad de docentes que se forman, por lo cual –dado el aumento explosivo de la educación superior– es posible que, al menos en básica y parvularia, se estén preparando más profesores de los que se necesitarán, lo que llevará a un previsible problema laboral.

Se asume, casi como un dato que no requiere demostración, que los actuales docentes lo están haciendo mal y están mal formados, porque las escuelas de educación son deficientes. Más aún, a partir de una lectura rápida de los resultados de la Prueba Inicia, se postula que los nuevos docentes no serán mejores que los actuales. ¿Qué hay de cierto en ello? Si se toman los antecedentes que tenemos a la mano no es posible desmentir fehacientemente esta impresión, pero sí matizarla. En efecto, en la evaluación docente –que se realiza solo para los profesores de la educación municipal– alrededor de las dos terceras partes de los docentes es catalogado como “competente” o “destacado” (64.1%), un tercio (33.3%) como “básico” y un 2.6% como “insuficiente”. La Prueba Inicia,

realizada a los egresados de las carreras de educación arroja resultados parecidos, aunque los equivalentes a “básicos” suben de un tercio a un 45%.² Con todo, es claro que existe un amplio margen para mejorar tanto el desempeño de los docentes en ejercicio como la formación de los futuros profesores y profesoras. Sin embargo, para lograrlo hay que ser cuidadosos. El fomentar el descrédito generalizado de los actuales profesores y profesoras y de las escuelas de educación, además de injusto con quienes lo están haciendo bien y con dedicación, puede desanimar a quienes deben hacer el esfuerzo de renovar y mejorar sus prácticas. Hay que recordar el aserto muchas veces repetido: *“si bien los docentes pueden ser parte del actual problema de la educación, ellos son ciertamente una parte fundamental de la solución”*.

En estas páginas abordaremos algunos aspectos de lo propuesto y debatido recientemente en vista a una política docente orientada a mejorar la profesión y, como parte de ella, la formación de los futuros docentes. Se entiende por “política docente” aquello que el Estado puede (o debe) hacer en relación a la profesión docente y a la formación inicial y continua de los profesores. Se comenzará por un rápido recuento de lo que se viene haciendo en relación al mejoramiento de la profesión docente; enseguida se pasará revista a las recientes medidas relativas a la carrera docente y a la formación inicial para continuar ese mejoramiento.³

1. IMPORTANCIA CRECIENTE DE LA CUESTIÓN DOCENTE EN CHILE

Las actuales medidas, anunciadas o ya en ejecución, deben ubicarse en un proceso, iniciado hace casi dos décadas que ha buscado mejorar la situación y formación de los profesores y profesoras, la que llegó a una situación de sumo deterioro a fines de los ochenta.⁴ Imposible no recordar el Estatuto Docente (1991), hoy criticado por sus eventuales rigideces, pero que sacó a la profesión de una situación de enorme precariedad. El Estatuto ha sufrido múltiples enmiendas y agregados en estos veinte años; así se

2 Ver los últimos resultados de estas evaluaciones en: www.docentemas.cl y www.programainicia.cl

3 Retomo en parte dos comentarios anteriores: García-Huidobro (2011) y García-Huidobro (2010).

4 Un texto del Informe sobre la educación chilena de la OCDE (2004, pp.115-116) describe con fuerza esa situación de partida: “Los cambios introducidos por el régimen militar tuvieron efectos devastadores en la moral y condiciones de trabajo de los profesores (...) El status de empleados del Estado de los profesores, fue eliminado. Los sueldos de los profesores fueron reducidos en más o menos un tercio y sus condiciones de trabajo se deterioraron significativamente (...) Los efectos de estos cambios implementados en un clima autoritario de temor serían sentidos por las generaciones venideras (...) Las cicatrices dejadas por la falta de confianza en los profesores y el debilitamiento de la profesión docente como se sintió en Chile durante los setenta y ochenta, no se pueden borrar automáticamente por el cambio de un régimen”.

"El Estado y concretamente el Ministerio de Educación carece de mecanismos efectivos para asegurar la calidad y pertinencia de la formación inicial de docentes y, en lo grueso, deja su regulación al juego del mercado".

introdujo el sistema de evaluación de los profesores municipales (2004) y más recientemente la determinación de las asignaciones por desempeño.

Ha habido también importantes medidas para intentar asegurar la calidad de la formación de profesores: determinación del carácter universitario de la formación (1990); el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), primera iniciativa sistemática en esta línea que comenzó en 1997 y se descontinuó inexplicablemente en 2002 (Ávalos, 2002); la beca para estudiantes destacados que ingresan a pedagogía (desde 1998); la elaboración de estándares de desempeño para la formación inicial docente el 2000; la acreditación obligatoria para las carreras de pedagogía el 2006 (Ley 20.129, Art. 22) y, más recientemente, el Programa Inicia comenzado el 2008 y el apoyo a las pedagogías desde el programa Mecesus. También han sido numerosos y masivos los programas de formación continua; por ejemplo, el Programa de Perfeccionamiento Funda-

mental (1997-1999), que acompañó el inicio de la reforma curricular y fue continuado los años siguientes por los cursos de actualización pedagógica y curricular; los cursos para directores y jefes de UTP y por los postítulos de especialización para docentes de educación básica.

Asimismo, la cuestión docente ha sido un tema permanente en la discusión sobre política educativa. Por ejemplo, el informe de la OCDE sobre la educación chilena (2004) tiene un capítulo dedicado a los profesores y denunció el débil nexo que ha existido entre las reformas en manos del Ministerio de Educación y la formación inicial entregadas con total autonomía por las universidades, lo que ha contribuido a crear una "brecha de capacidad" en la fuerza docente.⁵ En el año 2005 funcionó una Comisión de Formación Inicial Docente, cuyo informe dio lugar a un compromiso solemnemente firmado por 47 autoridades de

universidades e institutos profesionales que forman profesores.⁶ Por último, el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), hace aportes al diagnóstico y propuestas sobre política docente y sobre la Carrera Docente.

Este tema no ha sido solo una preocupación nacional; la "cuestión docente" está desde hace algunos años al centro de la problemática de la política educativa a nivel internacional, discusión que ha llegado hasta nosotros y que también ha ayudado a darle al tema la prioridad que ha alcanzado.⁷

Tanto los documentos internacionales como los nacionales afirman la importancia de una política integral de desarrollo docente, que posea varias dimensiones claves e interrelacionadas:

(1) Debe ser capaz de atraer a buenos y buenas estudiantes a la profesión docente.

(2) Le corresponde asegurarles una buena formación inicial.

(3) Para enseguida incorporarlos al ejercicio de una docencia eficiente y retenerlos, lo que supone formación continua y una carrera y remuneración atractiva.

A cargo de esta política debe haber una institucionalidad gubernamental con capacidad para regular y apoyar con eficiencia el desarrollo de esta profesión (Ver; OCDE 2004 y Beca y otros, 2006).



5 El concepto alude a que los docentes, en muchas instituciones, no han sido preparados para enseñar las diversas materias, al nivel requerido por el currículo chileno (OCDE, 2004: 291).

6 Ver Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005).

7 Ver por ejemplo, OCDE (2005) y el Informe McKinsey, publicado en español por PREAL: Barber y Munshed (2008).

El tema docente también está ocupando una parte importante de la agenda del actual gobierno. Fue central en los anuncios que realizó el propio presidente Piñera explicando la política educativa en octubre de 2010, los que dieron lugar a dos leyes. La primera crea el Examen de Excelencia Profesional Docente y la Asignación de Excelencia Pedagógica Inicial, la que fue enviada al Senado en octubre de 2010. Una segunda, titulada Calidad y Equidad de la Educación que fue aprobada el 19 de enero de 2011, previa firma de un protocolo de acuerdo entre el gobierno y parte de la oposición

para modificar varias de las medidas contenidas inicialmente.⁸

En estos anuncios, el grupo de medidas que se refiere a los profesores es el más amplio. Ellas presentan cinco iniciativas principales que se pueden dividir en dos grupos. Tres que se refieren a remuneraciones y anticipan aspectos que deberán ser completados cuando se legisle sobre la nueva carrera docente, tema que el gobierno se ha comprometido a tratar el 2012. Otras dos que, tomando pie en iniciativas preexistentes, buscan mejorar la calidad de la formación docente.⁹ Las medidas son:

<p>ANTICIPOS DE UNA POLÍTICA DE CARRERA DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> (1) El mejoramiento de remuneraciones al 30% de los egresados que obtengan los mejores puntajes en la Prueba Inicia. (2) El aumento del monto de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y cambio de su vigencia (cuatro años en vez de diez años). (3) La facultad de los directores para despedir cada año a un 5% de los docentes.
<p>MEDIDAS SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> (4) La Beca Vocación de Profesor que financia totalmente la carrera a los estudiantes que ingresen a pedagogía y que hayan obtenidos 600 puntos o más en la PSU. (5) La Prueba Inicia, que de voluntaria pasa a ser obligatoria (examen de excelencia profesional).

2. ANTICIPOS DE UNA POLÍTICA DE CARRERA DOCENTE

a. Los resultados de Inicia y sus consecuencias en la remuneración futura.

En el proyecto de ley que crea el Examen de Excelencia Profesional Docente, se establece también una asignación de Excelencia Pedagógica Inicial, para atraer a los mejores profesionales a ejercer en establecimientos subvencionados.¹⁰ Se propone que el 30% de los nuevos profesores que obtenga mejores

puntajes en el examen (actual Prueba Inicia) ganará más que el 70% restante.¹¹ Pero, ¿es aceptable que el resultado de una prueba al final de la formación inicial incida en la remuneración futura?

Hacer depender el nivel de remuneración que los profesores recibirán del resultado de la Prueba Inicia es muy problemático, al menos por dos motivos.¹²

Primero, nadie puede asegurar que exista una correspondencia entre tener una buena nota en un test estandarizado que mide conocimientos y ser

8 Ver Protocolo de acuerdo sobre calidad y equidad de la educación del 11.01.2011

9 Se está dejando fuera de estos comentarios las medidas encaminadas a favorecer la jubilación de los profesores y profesoras que ya tienen las condiciones para hacerlo y los cambios propuestos a la evaluación de los profesores por parte de los sostenedores municipales.

10 Proyecto presentado al Senado el 27.10.2010 (Mensaje N° 370-358).

11 Siempre que superen un puntaje mínimo que determinará el Mineduc, el 10% mejor evaluado ganará \$150.000 más; el siguiente 10% \$100.000 más y el tercer 10% \$50.000 más; estos montos son para quienes tengan 44 horas semanales, quienes trabajen menos horas recibirán un monto proporcional.

12 En el Protocolo de acuerdo sobre Calidad y Equidad de la Educación del 11.01.2011 se fija el compromiso de "estudiar la pertinencia de esta vinculación de los resultados del examen Inicia a remuneraciones" (ver n.3.9), por lo que todavía cabe esperar que la medida se suprima.

buen profesor. Ningún ejercicio profesional es la mera “aplicación” de un saber a la acción y esto es aún más claro cuando el conocimiento de base de la profesión se vincula, como en educación, al conocimiento de las personas. Es razonable pensar que quien no sabe matemáticas no es apto para enseñar matemáticas, pero no es prudente concluir que quien sabe matemáticas será necesariamente un buen profesor de matemáticas y que, por tanto, deberá ganar más.

Segundo, se sabe que un elemento central para el mejoramiento de la calidad de la educación es generar un equipo de trabajo conformado por la dirección y los docentes de un establecimiento, quienes deberían compartir una finalidad (el proyecto educativo) y trabajar en un clima escolar de cooperación. Muy probablemente, la llegada de un nuevo docente, totalmente inexperto, que gana más que el resto y que tiene la etiqueta de ser “mejor” que los demás, tendrá como efecto complicar el clima de trabajo colaborativo que la enseñanza y el aprendizaje requieren.

Con esto se busca aumentar el atractivo de la enseñanza para los jóvenes, sobre todo en lugares de más vulnerabilidad, pero de verdad en esto no hay atajos: lo que hay que mejorar es el nivel salarial de la profesión.

b. Los cambios en la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).

En paralelo con lo anterior; y con el propósito declarado de aumentar las remuneraciones a los “mejores” docentes en ejercicio, la ley aprobada en enero de 2011 modifica la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), establecida en la Ley 19.715, reformulando sus montos y plazos. En relación a los montos, se introduce la idea de asociarlos a los niveles de logro en la prueba vinculada a la AEP, fijando \$150.000 para aquellos postulantes que estuvieran dentro del mayor nivel de logro y estableciendo otros dos tramos con montos de \$100.000 y de \$50.000, respectivamente. Por otra parte, el plazo de duración del beneficio disminuye hacia el futuro de 10 a 4 años.

Si se trata de hacer más atractiva la carrera, parece interesante el aumento de los montos de la asignación, también —pese a que encierra peligros— puede defenderse en principio la asociación entre mejoramiento de remuneraciones y buen desempeño, pero es contraproducente e impropio de una idea de “carrera docente” mejorada, disminuir a 4 años los plazos de duración del beneficio. Para avanzar en el necesario mejoramiento de los salarios docentes habría que hacer, al menos la primera vez que se obtiene, permanente el beneficio y poder, después de un tiempo (¿cuatro años?), someterse a una nueva evaluación para seguir mejorando. Los \$150.000 de la AEP pueden llegar a ser un tercio de la remuneración de un docente; es muy complicado y produce gran inestabilidad el no poder contar en forma segura con este suplemento y estar sujeto a hacerlo depender del resultado, siempre azaroso, de una prueba cada cuatro años.

Adicionalmente, se cambia el sentido original de la asignación, que era destacar a los competentes, al introducir una variación del monto a percibir según el resultado en las pruebas mediante las cuales se accede a la AEP: ¡No basta con ser competente; hay que ser más competente que los demás!

En todo caso, se trata de una medida aislada que por sí sola no logrará mejorar el Estatuto Docente. El proyecto no aborda lo central: las bajas rentas docentes y la carencia de una carrera. Este punto es insoslayable y no puede ser suplido ni abordado por meras asignaciones. Hay una crisis, en relación a las remuneraciones docentes. Al comenzar los profesionales de la educación ganan un tercio menos que los otros profesionales y a los cinco años un 46.5% menos. Esta situación hace que al quinto año de trabajo ya haya abandonado la profesión un 40% de la generación.¹³ Las asignaciones propuestas por las medidas, como triplicar la AEP para los mejor evaluados, solo podrían tener resultados importantes en un mejor piso salarial. El protocolo gobierno-Concertación incluye un compromiso para tener un proyecto de carrera a comienzos del año 2012, por lo cual se espera que sobre este tema haya novedades pronto.

¹³ Datos de www.futurolaboral.cl/documentos/FOLLETO_2009_FUTURO_LABORAL.pdf tomados de Eyzaguirre, S. (2010)

c. La facultad de los directores para despedir cada año a un 5% de los docentes.

Es un aporte dar más atribuciones a los directores y posibilitarles contar con un equipo de exclusiva confianza (Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico), sin embargo, es muy complicada la facultad de proponer anualmente al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los docentes de su establecimiento.¹⁴

Todos van a estar de acuerdo en que los docentes mal evaluados a la postre dejen de trabajar como profesores, representen ellos un 1% o un 10%, pero no se entiende el sentido de fijar ese 5%, si se despide a docentes que no están teniendo un desempeño insatisfactorio y que, por tanto, pueden mejorar; o si, eventualmente, se está dejando de despedir a quienes son un perjuicio para sus alumnos al ser copado el 5% del establecimiento. Surge la sospecha de que la medida está más orientada a permitir que algunos municipios puedan acelerar el ajuste de su planta docente cuando han perdido matrícula, que al mejoramiento de la educación que se entrega.

Atendiendo en conjunto a este primer grupo de medidas es muy acertada la observación de Cristián Bellei (2010), quien hace ver que ellas se concentran en resolver los desafíos de los docentes situados en los dos extremos de la distribución de capacidades, o sea en cómo sacar del sistema a los "incompetentes" y como premiar a los docentes "de excelencia", cuando es sabido que la inmensa mayoría de los docentes no se ubica ni se ubicará en ninguno de ambos extremos.

3. MEDIDAS SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES

Comentamos ahora dos medidas: la Beca Vocación de Profesor y la transformación de la Prueba Inicia en un examen de habilitación profesional, la que además —como se vio— determinará cuánto va a ganar un docente en su vida profesional.¹⁵

a. La Beca Vocación de Profesor.

Se trata de la medida que ha tenido menos detractores. Como no requería ley comenzó a aplicarse en el año 2011 con éxito: fueron muchos los jóvenes que pudiendo estudiar otras carreras —dado su puntaje PSU— se sintieron convocados a estudiar pedagogía. De 1.824 alumnos matriculados en pedagogía con más de 600 puntos en el año 2010 se pasó a 3.066 este año, es decir, se registró un aumento del 68%. Además los puntajes sobre 700 puntos que fueron aceptados en Pedagogía, casi se triplican entre 2010 y 2011. La beca viene así a modificar el que las carreras de pedagogía, pese a un crecimiento explosivo de la matrícula, hayan mostrado una limitada capacidad para atraer a buenos candidatos (jóvenes talentosos que eligen ser docentes).¹⁶

Otro acierto de la Beca Vocación de Profesor fue el haber exigido que ella fuese utilizada en universidades que tienen requisitos de ingreso más exigentes (a partir de 500 puntos PSU), lo que comienza a generar "distinciones" entre los muy numerosos programas de pedagogía que hoy se ofrecen.

También, dado que la beca ha sido muy bien comunicada, ella ha tenido efectos en el modo como la sociedad chilena percibe a los profesores y concretamente las carreras pedagógicas.

Una limitación de la beca tiene que ver con la identificación que hace entre ser "estudiante talentoso" y lograr un buen puntaje en la PSU. Es sabido que los resultados de la PSU guardan una gran correspondencia con el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes y no necesariamente con el talento y el esfuerzo de los postulantes. Por tanto, es importante generar opciones especiales de ingreso a pedagogía para los estudiantes que han sido los

"...nadie puede asegurar que exista una correspondencia entre tener una buena nota en un test estandarizado que mide conocimientos y ser buen profesor".

¹⁴ Como se ha señalado, hay que evitar simplificaciones: la mejora de los establecimientos educativos no depende solo de los directores. Ver Sisto, V. (2010).

¹⁵ Para mejorar las carreras de pedagogía, además de estas disposiciones, ya se han comenzado a complementar; a través del Mecesp, otras dos iniciativas: en enero de 2011 se adjudicaron proyectos a nueve universidades para preparar sendos planes de mejoramiento institucional para la formación docente y se ha anunciado que, durante el segundo semestre del año 2011, se comenzará a entregar fondos para mejorar sus pedagogías a diversas universidades contra Convenios de Desempeño.

¹⁶ Por ejemplo, en educación básica en 1996 había 2.147 estudiantes, en 2002 se habían triplicado (6.118 estudiantes) y en 2008 se había llegado a 20.047 estudiantes, pero esto a costa de bajar los requisitos de ingreso.

mejores de su liceo en enseñanza media, aunque no hayan logrado 600 puntos, ya que sus bajos puntajes son más producto del medio y no reflejan el grado de talento, esfuerzo y disciplina de estudio que significó estar entre los primeros de su liceo durante la enseñanza media. También se podría distinguir con la beca a estudiantes que poseen otros talentos sociales muy acordes con la profesión docente (p.e.: estudiantes que han sido presidentes o presidentas del centro de alumnos del liceo o haberse destacado en actividades de servicio a la comunidad).

b. La Prueba Inicia como habilitación profesional.

Transformar la Prueba Inicia en un examen de habilitación profesional es, en el contexto actual, un aporte, pero un aporte con gusto a mal menor. Es

claro que el Ministerio de Educación debe avanzar hacia una mayor regulación de las pedagogías, para asegurar su calidad y su alineación con las políticas educativas y curriculares; regulación que se ha visto impedida por el modo prevalente de entender la autonomía universitaria y por el privilegio a los mecanismos de mercado presentes en la educación superior en Chile.

Ahora bien, junto con reconocer su valor, hay que señalar dos dificultades: la primera refiere a los problemas que presenta el propósito de "regular" una carrera a partir de sus egresados y la segunda refiere a los problemas derivados de las limitaciones con las que se viene implementando la Prueba Inicia.

Sin duda que la forma normal y razonable de regular una carrera es al inicio: mediante una buena selección de quienes ingresan y una acabada supervisión de la calidad de las carreras que se ofrecen, para impedir que se mantengan las que no

ofrecen una formación apropiada. Es siempre aventurado e injusto decirle a un estudiante que ocupó varios años en cursar su carrera y que finalmente la aprobó, que no puede ejercerla, porque no posee las competencias que esa carrera le debería haber entregado. El problema se agrava por el hecho de que esa carrera se cursó en una universidad que funciona conforme a la ley y que, muy probablemente, por tratarse de pedagogía, está acreditada; todavía peor serán los casos en los que el estudiante recibió el Crédito con Aval del Estado para estudiar.

Adicionalmente, la prueba actual arrastra dos problemas que provienen de lo realizado experimentalmente por el Programa Inicia desde 2008¹⁷ y que persisten hasta hoy:

En primer lugar, se ha venido realizando la Prueba Inicia sin contar con estándares de la formación docente explícitos y consensuados con las universidades y, por tanto, sin haberles dado a las universidades la posibilidad de adecuar la formación que entregan a estos estándares. Para paliar esta improvisación se planteó que la participación en la prueba sería experimental y voluntaria y que sus resultados no serían públicos, lo que de todos modos fue problemático desde el inicio, ya que la institución que se restaba de participar pasaba a ser sospechosa de poca calidad y seriedad. Peor aún, este año el ministerio decidió unilateralmente que los resultados comenzaran a ser públicos.

En segundo lugar, ya comenzado el proceso, se solicitó la elaboración de estándares para educación básica a dos universidades, los que todavía no se han utilizado para diseñar la prueba.¹⁸ Sin embargo, la elaboración de estos estándares también tuvo un problema de origen, ya que ellos se pidieron sin haber decidido antes cuáles deben ser las distintas carreras a través de las cuales se cubra la enseñanza en párvulos y en básica.¹⁹ En otras palabras, se tiene estándares de las cuatro disciplinas troncales de la educación básica, pero no se ha decidido si los titulados de básica deben cumplirlos todos o si habrá especialidades.

Existe, desde hace años, un consenso amplio acerca de la necesidad de tener docentes de básica con "especializaciones", dada la imposibilidad práctica de preparar a un o una profesional que enseñe cualquier

"Es siempre aventurado e injusto decirle a un estudiante que ocupó varios años en cursar su carrera y que finalmente la aprobó, que no puede ejercerla, porque no posee las competencias que esa carrera le debería haber entregado".

17 En 2008 se evaluó a egresados de las carreras de educación básica; el 2009 se integró a los egresados de las carreras de educación parvularia. Ver Manzi, J. (2010). Ver también los resultados en www.programainicia.cl

18 En 2009 se solicitó la elaboración de los estándares de lenguaje y matemáticas de educación básica a la Universidad de Chile y los de ciencias sociales y ciencias naturales a la Universidad Católica, los que ya están disponibles.

19 Esto está claro en las pedagogías de educación media que, tradicionalmente en Chile, han estado asociadas a una asignatura (profesores de matemática, de ciencias sociales, de inglés, etc.).

asignatura desde primero a octavo año básico (o hasta sexto básico en la futura estructura).²⁰ Este acuerdo ha llevado al Mineduc, desde 2004 a la fecha, a alentar la especialización de los profesores de básica, primero a través de postítulos promovidos y financiados por el Centro de Perfeccionamiento, enseguida a través de proyectos del Mecesus para el mejoramiento de las pedagogías.

Pese a lo anterior, hoy se sigue titulando a profesores y profesoras de educación básica que, legalmente, pueden enseñar todas las asignaturas en cualquier nivel de la enseñanza básica, ya que su título no se circunscribe ni a un nivel ni a una o algunas asignaturas. Zanzar esta definición necesita intervención del Estado y la actual Ley General de Educación deja abierta la posibilidad de legislar al respecto,²¹ ya que es muy difícil que las universidades autónomamente decidan esto. Ellas viven inmersas en una competencia feroz por lograr matrícula y la lógica del mercado empuja en sentido contrario: ofrecer más por menos; esto es, carreras más cortas y que permitan ejercer en un muy amplio abanico de oportunidades laborales.

En relación a cuáles deberían ser las especializaciones de educación básica, hay un cierto acuerdo en las siguientes:

(a) Una especialidad de educación inicial que tiene propósitos claros y exigentes: lograr en los educandos el dominio básico de la lectura y escritura y de la expresión oral e iniciar al lenguaje y al razonamiento matemático, lo que requiere una formación especializada. Estos especialistas tendrían a su cargo el primer ciclo básico (los primeros cuatro años actuales o los primeros tres de la nueva estructura).

(b) Especialistas disciplinares que se preparen en dos de las cuatro asignaturas principales, en lenguaje y sociales o en matemática y ciencias naturales, para ejercer en segundo ciclo básico (actual quinto a octavo, futuro cuarto a sexto).

(c) Especialistas disciplinares en educación física, educación artística, religión e inglés que enseñarían en todos los cursos.

Volviendo a la iniciativa legal en trámite, además de no solucionar los problemas pendientes, introduce otros:

(a) Ella prescribe que la prueba solo podrá versar sobre los conocimientos disciplinares de quienes la rinden y no incluirá conocimientos pedagógicos. Esta es una restricción seria, ya que el núcleo distintivo de la formación de un docente no está en conocer una determinada disciplina, sino en conocerla y saber enseñarla.²²

(b) El proyecto de ley no señala la necesidad de fijar un estándar mínimo, bajo el cual –quienes no lo logren– no puedan incorporarse a la docencia.²³

(c) También, es preciso advertir que el solo recurso a un test estandarizado puede ser un comienzo, pero tendrá serias limitaciones para certificar la formación docente, si no se combina pronto con otros procedimientos que permitan evaluar la práctica que empiezan a desarrollar los estudiantes de pedagogía.

(d) Por último, su aplicación debería ser al menos un semestre antes del egreso de los estudiantes, de modo que las instituciones deban responsabilizarse y dar una preparación especial a los estudiantes que consideró aptos para rendir la prueba y que tuvieron malos resultados.



20 Una pregunta abierta, pero menos tratada, es si a nivel de educación parvularia es pensable un o una profesional que esté capacitado, al mismo tiempo, para hacerse cargo indistintamente de una sala cuna o de un curso de párvulos con niños de 2 y 3 años.

21 En el Artículo 46 g) se señala: "Tratándose de la educación parvularia y básica, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda". Puede entenderse este "cuando corresponda" como algo que debe reglamentar el Mineduc.

22 Ver: Beyer, Cox, Mizala; *El Mercurio*, 17.01.2011

23 El Protocolo del 11 de enero compromete la enmienda de este punto: "Se estudiará, en el marco del proyecto que crea el examen de excelencia profesional docente, la instauración de un piso mínimo para la habilitación de los futuros egresados de pedagogía que quieran desempeñarse en el sector subvencionado" (n.3.9).

4. EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Hasta ahora las medidas legales han privilegiado el ingreso y el egreso de los futuros profesores, pero no el proceso de formación.²⁴ Se ha buscado "atraer" a mejores candidatos, pero no se ha entrado en el proceso de formación. Para terminar se entrega algunas sugerencias de política que pueden afectar este proceso.

Es importante al comenzar a hablar de formación de profesores expresar una imagen de lo que ella debería lograr, para —en ese marco— proponer algunas de las políticas que podrían apoyar su mejoramiento.

Un primer punto a destacar es que hoy se están formando profesores y profesoras que trabajarán los próximos 35 o 40 años. Al ritmo actual del cambio social y cultural, es imposible saber cómo va a ir evolucionando la educación en ese largo período: cuáles serán los avances de la ciencia y de la técnica, cómo van a ir cambiando los niños y jóvenes. La única manera de generar profesionales capaces de ir aprendiendo y redefiniéndose, a medida que cambian los desafíos de la profesión, es dotar a quienes se forman como profesores de una cultura general amplia y sólida, que les permita aprender de modo constante y con cierta autonomía, ser reflexivos, analizar la realidad nacional y planetaria en su evolución, discernir y tener juicio ético. Esto supone, como base, el dominio fuerte de un conjunto de "lenguajes", por supuesto la lengua materna, pero hoy también el lenguaje de la matemática, el inglés y el lenguaje de las NTIC's.



Un segundo aspecto de la formación que hay que asegurar es la especialización y el conocimiento profundo de la o las disciplinas que se van a enseñar. La consideración es bastante obvia: nadie es capaz de enseñar bien a otros, de abrirles un campo nuevo de aprendizajes, si no se domina bien ese campo que incluye tanto los saberes de la disciplina como el conocimiento de cómo enseñarla, de un modo que sea "accesible" para los alumnos.

Un tercer aspecto importante de la formación debe ser vincularla a la realidad escolar. Realidad que en Chile es heterogénea, que expresa todas las desigualdades profundas de la sociedad, así como las diferencias culturales que la cruzan. Mucho de lo que debe aprender el futuro docente solo lo puede aprender "experiencialmente" en las instituciones escolares; observando, ayudando a docentes y estudiantes y, por último, enseñando él mismo, acompañado de los y las profesoras con experiencia. La práctica excede la teoría, nunca es la mera "aplicación" de un conocimiento previo, por tanto, ella es un "lugar" de aprendizaje para el futuro profesional.

Si se analiza las características anteriores se pueden desprender dos políticas posibles que podrían apoyar la formación docente en general:

- Crear un fondo especial de investigación sobre Formación Inicial Docente, de modo que se evalúe y sistematice más y mejor lo que se hace.
- Propiciar intercambio de experiencias entre las instituciones formadoras que quiebren el gran aislamiento actual. Desde este punto de vista el modo de regulación actual a través del mercado, que el Estado parece ahora querer acentuar fomentando la competencia en base a un "ranking" a partir de Inicia, es totalmente inhibitorio del diálogo y la cooperación que se requiere.

"La práctica excede la teoría, nunca es la mera "aplicación" de un conocimiento previo, por tanto, ella es un "lugar" de aprendizaje para el futuro profesional".

24 Para lo cual —como se señaló— se han comenzado a utilizar más bien los concursos de proyectos.

Respecto al tercer aspecto las posibilidades de política son amplias:

- Sería beneficioso, para la formación docente y también para las escuelas, que el Mineduc genere “redes” de escuelas y las vincule con facultades de educación. Estas redes permitirían realizar planes de asesoría y mejoramiento de esas escuelas y, al mismo tiempo, redundar en un enriquecimiento de las facultades de educación al estar entrelazadas con el mundo escolar.

- Como parte de la carrera docente, se podrían crear mecanismos e incentivos para que los buenos profesores hagan clases en las universidades que forman profesores, sin dejar su trabajo en la escuela o el liceo.

- Políticas para lograr que buenas escuelas reciban a estudiantes en formación y para que los docentes de esas escuelas les puedan dedicar tiempo de acompañamiento.

- Financiar la vuelta de los docentes universitarios que son pedagogos a colegios o escuelas a enseñar por períodos semestrales o de un año.

CONSIDERACIONES FINALES

1. Si se retoma la propuesta inicial según la cual una política docente debía por los menos integrar medidas para “atraer, formar y retener” a jóvenes talentosos dentro de la profesión, es posible sintetizar el grueso de la política actual del siguiente modo:

Cuadro resumen

	ATRAER	FORMAR	RETENER
MEDIDAS	Beca Vocación de Profesor	Prueba Inicia con carácter habilitante	Incentivos para los que dan mejores exámenes
VALORACIÓN MEDIDAS	Medida adecuada y exitosa.	Aceptable, pero bajo el principio del mal menor.	Conectados a Inicia: Iniciativa equivocada y que puede tener externalidades negativas en las escuelas. Conectados a AEP: introduce competencia innecesaria; es de muy corta duración.
CARENCIAS y COMENTARIOS	Falta insistir en una campaña para prestigiar la profesión. Falta lo central: una carrera docente atractiva, acompañada de un salario comparable con otras profesiones.	Falta una selección al inicio, limitando las instituciones que pueden dar pedagogía. Hay medidas al inicio (beca) y al fin (Inicia), en que serán importantes los proyectos futuros (convenios de desempeño) para mejorar el proceso. Falta fortalecer o redefinir el sistema de acreditación (y de control) para seleccionar y mejorar la oferta. Faltan medidas de apoyo al proceso, que promuevan el intercambio de experiencias, la investigación y la vinculación de la formación con el sistema escolar.	Acá hay que repetir los comentarios hechos a “atraer”: Falta insistir en una campaña para prestigiar la profesión. Falta lo central: una carrera docente atractiva y con un salario comparable con otras profesiones.

En suma, las medidas que se han comentado poseen elementos valiosos, pero las medidas no logran constituir una política integral en relación a la “cuestión docente”. Hay que esperar la prometida carrera docente y no se puede seguir dejando de lado un aspecto tan crucial como la regulación de las carreras de pedagogía entregadas al mercado: ¿Qué carreras se necesitan y qué condiciones deben cumplir las instituciones que las impartan?

2. Consideración sobre los “instrumentos” de las medidas. Nótese la centralidad que poseen las pruebas estandarizadas (PSU, Inicia, AEP) y los premios en beneficios económicos (Beca, mejor salario para el 30% con más alto puntaje en Inicia y asignación distinta según resultados en AEP) y la competencia para obtenerlos (no se premia a los que lo hacen bien, sino a “los mejores”).

El recurso a pruebas asociadas a premios y castigos para quienes logren los mejores resultados, puede producir serias distorsiones en la educación. En primer lugar, como se ha observado ya con el Simce, la educación puede transformarse en un entrenamiento para las pruebas, lo que “jibariza” su contenido y degrada sus propósitos de integralidad. Además, los que menos rinden, ya sea por limitaciones ya por pobreza, tienden a ser menos considerados y los que poseen otros talentos,

que no se miden en las pruebas son ignorados. Adicionalmente, se acentúa la competencia con los otros y no la colaboración, que es la gran fuente de mejoramiento de la educación. Sabemos desde hace mucho tiempo que las buenas escuelas son comunidades con proyectos y sentidos compartidos.

3. Consideración sobre la “producción” de la educación. En las medidas que estamos comentando, suele aparecer con mucha sustantividad el educador: importa su calidad, su preparación técnica, su dedicación. Esta consideración es substancial y no puede ser dejada de lado, pero debe entrecruzarse con otra, para entender de qué calidad y de qué preparación se está hablando. Si bien el educador es crucial para el éxito de la tarea educativa, no hay que perder de vista que esa tarea consiste en ayudar a otro a aprender. En otras palabras, la educación es una coproducción entre educadores y educandos, lo que significa en la práctica que los factores sociales y socio afectivos de esta relación entre educadores y educandos no pueden ser ignorados, ya que están en el centro del éxito o del fracaso educativo y, por tanto, de la calidad de un educador. Ahora bien, estos factores se dan en “buenas escuelas” sin las cuales los buenos educadores no tienen como desplegar su “calidad”.

Referencias bibliográficas:

- Ávalos, B. (2002) *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Santiago.
- Barber, M. y Munshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL, Santiago. Ver: <http://www.preal.org/>
- Beca y otros (2006) *Docentes para el nuevo siglo*. Mineduc, Santiago.
- Bellei, Cristián (2010) “La carrera docente: mucho más que un esquema salarial”. *Docencia* N°42, diciembre, pp.30-32.
- Comisión Formación Inicial Docente (2005) *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Mineduc, Santiago.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) *Informe final*. En: <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>
- Eyzaguirre, S. (2010) “Hacia reformas de segunda generación en educación”. *Puntos de Referencia*, 327. En: www.cepchile.cl
- García-Huidobro, J. (2010) “La Prueba Inicia: usos y abusos”. En: http://www.cide.cl/documentos/actualidad_adjunto.pdf
- García-Huidobro, J. (2011) “Cuestión docente y anuncios de Reforma”. En: *Aula abierta* N°1, Valparaíso, pp.38-46.
- Manzi, J. (2010) “Programa Inicia: fundamentos y primeros avances”. En: *Ecós de la revolución pingüina*. Unicef – Universidad de Chile, Santiago.
- Núñez, I. (2002) “La formación de docentes. Notas históricas”. En: Ávalos, B. *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Santiago.
- OCDE (2004) *Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago.
- OCDE (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- Sisto, V. (2010) “La mejora de los establecimientos educativos no depende del director”. *Docencia* N°42, diciembre, pp.33-35.