

Formar profesores de secundaria en Chile ¿Nuevas reformas, viejos problemas? ¹

Marcela Blanca Gaete Vergara

Universidad de Chile

magaete@uchile.cl

Resumen

En los años 90 se realiza una gran reforma a la formación docente en Chile. No obstante, investigaciones nacionales han constatado la permanencia de las mismas problemáticas pre-reforma. El objetivo del artículo es analizar tal situación a partir de los resultados de una investigación cualitativa que realiza el seguimiento del proceso de práctica de seis estudiantes de pedagogía de distintas universidades; información triangulada con análisis de los planes de estudio y entrevistas a los profesores guías, supervisores de práctica y escolares. Los resultados muestran que en la práctica predomina la misma racionalidad técnica que orienta los programas previos a la reforma y que las políticas de acreditación y estandarización agudizan la situación. Mientras las carreras de pedagogía no tomen conciencia de la racionalidad que orienta la formación, y que ella depende de los contextos sociohistóricos, difícilmente se lograrán transformaciones reales a pesar de los cambios en los currículos de formación.

Abstract

Although a comprehensive teacher training reform was carried out in Chile during the 90s, local research has revealed a series of pre-reform issues that have remained unsolved up to now. Accordingly, the present work aims at analyzing results obtained through a qualitative research that tracks the student teaching process of six students' learning process while undertaking their teaching programs at different universities. Moreover, data triangulation required the analysis of the teaching education programs and

¹ Artículo presenta parte de los resultados proyecto FONDECYT N° 11121312

the interviews to the cooperating teachers, teaching practice supervisors and students. Research findings show that the technical rationality shaping pre-reform teacher education program has also guided the student's teaching experience. As it is, the situation has worsened due to the impact of accreditation and standardization policies. As long as the programs do not raise awareness of the relevance of socio-historical contexts in the teaching experience, instead of the technical rationality that prevails in teacher education curricula, there will be limited possibilities of transforming the current scenario.

Palabras clave/ Key words: Formación de docentes de secundaria, programa de formación de docentes, reforma educativa/ Secondary teacher education, Teacher education curriculum, educational reform.

Introducción

En las última décadas a nivel internacional se ha intensificado la preocupación por la formación del profesorado, implementándose en diversos países reformas en los programas de estudio y una serie de políticas públicas relacionadas con el mejoramiento del desempeño de los docentes, a través del aumento de los requisitos de ingreso, acreditación, estandarización y evaluación del desempeño, exámenes nacionales de habilitación, incentivo a la carrera profesional, entre otros (Vaillant, 2008).

En el caso de Chile, los cambios implementados son producto de una serie de estudios realizados en los años 90 donde se diagnostican diversas problemáticas en la formación inicial docente, que lleva al gobierno a intervenir para mejorar la calidad de la formación que había estado muy pauperizada en la dictadura militar, destinando para tales efectos 25 millones de dólares a ser ejecutados en 5 años, a través del proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) en 17 universidades, que cubren el 80% de los estudiantes de pedagogía del país

Entre las principales problemáticas a superar se encuentran: falta de articulación entre formación disciplinaria y pedagógica, escasa formación práctica de los futuros profesores, baja calidad académica de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía, programas de formación poco actualizados, instituciones formadoras con poca producción académica e investigativa, poco interés de los jóvenes por estudiar carreras pedagógicas (Avalos, 2003).

Cada una de las universidades diseña e implementa planes de acción en distintas áreas como infraestructura, recursos, formación de formadores e innovaciones curriculares que contemplan los principales resultados de estudios internacionales en materia de formación docente. Para tales efectos se actualizan los programas de formación, se incorporan prácticas desde el inicio de la carrera, se concibe la profesión docente desde un enfoque investigativo y reflexivo y se implementan talleres de práctica con enfoques biográficos, protagónicos e investigativos. A lo anterior se suma en los años 2000 el establecimiento de estándares de desempeño para la formación inicial, la obligatoriedad de la acreditación para las carreras de pedagogía, becas para incentivar a los estudiantes de mayores capacidades para ingresar a la carrera docente, entre otras.

No obstante, algunos estudios (MINEDUC, 2005; Pedraja-Rejas 2012) señalan que persisten las problemáticas fundamentales de la formación docente relacionados con la relación teoría y práctica y formación disciplinaria y pedagógica, si bien se han ido superando aspectos como el interés de los jóvenes por estudiar pedagogía, los niveles académicos de ingreso en un gran número de universidades y la formación de formadores.

En virtud de lo anterior se plantea una investigación de carácter cualitativa, que intenta indagar desde la perspectiva de los actores por qué persisten las mismas problemáticas en la desarticulación entre la formación pedagógica y disciplinaria y entre teoría y práctica. La metodología utilizada es un estudio longitudinal de 6 casos, correspondientes a estudiantes de pedagogía de secundaria que cursen carreras acreditadas por más de 4 años (de un máximo de 7), en universidades públicas y privadas, con sellos

formativos diferentes, en trayectos concurrentes (donde la formación disciplinaria y pedagógica se cursan paralelamente) y consecutivos (en los cuales primero se cursa una licenciatura de base o carrera profesional y luego, en 1 o 2 años, los estudios de pedagogía) y que además, se encuentran cursando su práctica profesional en liceos de carácter municipal, subvencionado y privados.

La recogida de datos se realiza a través de la observación de clases cada 15 días, entrevistas pre y post observacionales, grupos focales a los estudiantes de los cursos de práctica, análisis de los planes de estudio, entrevistas a los tutores de la universidad y profesor guía de la escuela.

Los resultados arrojan que a pesar que los planes de estudio presentan diversas propuestas innovadoras, prácticas tempranas y enfoques actualizados en relación a la construcción del saber docente, los futuros profesores al finalizar la práctica profesional no logran articular sus conocimientos en una acción didáctica con sentido, imaginar alternativas pedagógicas, resolver problemas prácticos y tampoco aprendizajes considerados relevantes por sus estudiantes. Todos evidencian una desarticulación entre el conocimiento disciplinar y pedagógico, predominando la reproducción acrítica del primero y minusvalorando el segundo. Por su parte, sienten la presión por el cumplimiento de los estándares de desempeño, ya sea porque son exigidos por las universidades o las escuelas como parámetro de la buena enseñanza, o bien porque lo visualizan en su horizonte profesional.

En lo que sigue se plantea un marco comprensivo para tales resultados, analizando el proceso de reforma a la formación inicial docente implementado por las universidades chilenas y su relación con las políticas públicas y los hallazgos de las investigaciones internacionales en la materia.

RE-FORMA A LOS PLANES DE FORMACIÓN: MÁS PRÁCTICAS MISMAS PROBLEMÁTICAS.

Un aspecto común de las carreras de pedagogía, en que han cursado sus estudios los seis practicantes, es la consideración de la práctica como central en la formación, por tal motivo la han implementado como trayecto formativo, incluso desde el primer semestre de la carrera. Sin embargo, los participantes del estudio no identifican aprendizajes significativos en dichas prácticas, incluso algunos no recuerdan con exactitud las actividades realizadas en ellas. Todos coinciden además, en que los niveles de práctica anteriores no los ha preparado para su inserción profesional y sienten que han debido aprender desde la experiencia los requerimientos, modos y prácticas de las escuelas.

Al respecto, es importante señalar que si bien las investigaciones plantean que la configuración de los saberes docentes es netamente experiencial, no basta simplemente con insertar más tiempo a los futuros profesores en las escuelas, porque la sola práctica –si es ciega o no intencionada– no garantiza en sí misma la formación de maestros de excelencia, pues puede producir un anquilosamiento de las prácticas de los futuros maestros, si la socialización se realiza en ambientes tradicionales, técnicos y poco innovadores, a los que el practicante tendería a acomodarse (Zeichner, 1993).

Así, la inserción de prácticas tempranas e incluso prolongados procesos de inmersión en las escuelas que no permitan a los futuros profesores espacios de autonomía y de transformación de la propia práctica no constituye una mejora sustantiva en la formación. En el caso de los participantes del estudio, los centros de práctica no brindan espacios de autonomía sino que son espacios de adaptación a las lógicas instituidas. Por su parte, el acompañamiento de los procesos de práctica en algunos casos es muy técnico, esporádico o teórico, por lo que tampoco se transforma en una posibilidad que permita articular los conocimientos adquiridos en la universidad, la mayoría de las veces transmitidos como compartimientos estancos, por lo que no necesariamente se transforman en pautas de actuación.

Al respecto Blanco (2001) señala que, a pesar de los cambios realizados en los currículos de los distintos países de América Latina y el Caribe, “persiste una práctica tradicional que no recupera los saberes de los

participantes, ni promueve la reflexión acerca de su historia escolar previa, ni potencia la investigación y la relación con la práctica" (p. 5-6). De este modo, los estudiantes de pedagogía no tienen una formación que les permita construir y reconstruir "su práctica pedagógica sobre la base de la reflexión crítica, para transformarla de acuerdo con las necesidades de la enseñanza aprendizaje y en correspondencia con el contexto histórico, social, cultural donde la desarrolla" (Olmos, 2009, p.12).

Tal situación se funda en la concepción de práctica que hemos heredado, producto de un desplazamiento de las relaciones entre teoría, práctica y técnica. Gómez (1996), sintetiza tal desplazamiento planteando que para los griegos la teoría era la única que podía pretender ser conocimiento verdadero y que además, en nada contribuye a definir el saber práctico (praxis) ni el productivo (poiético). Por tanto, estos últimos no pueden derivarse ni justificarse de la teoría. La praxis, por su parte refiere a la esfera de la acción humana y su intención es conseguir el mantenimiento de un orden de la conducta virtuosa. Las ciencias prácticas de naturaleza ética y política no pueden alcanzar el estatus de ciencia rigurosa y universal, al tener en cuenta lo contingente y lo mudable. La primera es de la esfera de la acción y la segunda de la producción de lo bello (arte) y lo útil (tecné). Por lo tanto, la primera no se confunde con la segunda.

No obstante, con el ascenso de la ciencia moderna, la concepción anterior cambia. Bajo esta nueva perspectiva se le exige a la teoría que se haga cargo del mundo y de sus problemáticas y no sólo se mantenga como ciencia especulativa. Se produce así, una valoración de la producción de objetos útiles (técnica), por sobre los propósitos de la praxis, adquiriendo la ciencia valor en tanto posea aplicaciones técnicas.

De este modo, se pide a la ciencia que sea práctica, pero con una nueva interpretación, ya no como praxis sino como tecné. En este nuevo orden el concepto de práctica se vacía de su contenido, referido a una vida buena y justa, desplazándose hacia lo técnico: el hacer, el fabricar, el producir. Este desplazamiento, es el que permite que en la actualidad signifiquemos por relaciones entre teoría y práctica, las existentes entre teoría y técnica.

De una educación clásica en una vida buena y justa, centrada en la virtud y la prudencia, se pasa a una educación entendida como la aplicación de teorías, que determinan verdaderamente lo que hay que hacer para la producción de las condiciones que conduzcan a la conducta deseada. De este modo, las medidas que los centros de formación implementan relacionadas con articular teoría y práctica, no van a producir las mejoras esperadas, mientras lo que se siga implementando sean medidas que fortalecen las relaciones entre teoría y técnica. En tal sentido, habría que preguntar qué se está entendiendo en las investigaciones, políticas públicas y centros de formación docente por teoría, por práctica y por sus relaciones.

Al respecto, McLaren y Giroux (1999) señalan que la mayoría de los centros de formación están orientadas a otorgar destrezas técnicas para el desempeño en el aula, de tal modo, que sus programas de estudio "aparecen como un conjunto de reglas y prácticas regulatorias, despojadas de ambigüedad, contradicciones, paradojas y resistencias" (McLaren; Giroux, 1999, p.19). Es decir, despojan a la pedagogía del sentido praxico y a la tarea docente de su valor ético y político, convirtiéndola en la ciencia de la planificación de las condiciones para lograr los objetivos fijados. Así, la tarea de los docentes sería predecir y provocar comportamientos/aprendizajes con los métodos adecuados y por ende, su desempeño sería absolutamente estandarizable.

"La parte más teóricas siempre se llega a abordar [...] pero siento que falta la parte más humana de la pedagogía [...] igual es importante la responsabilidad que hay ahí [...] pero se basa mucho en logros [...] Siento que es muy estresante, pues si no sigues la norma, si no cumples [con los indicadores] te vas para abajo..." (Caso 3: Entrevista 1)

Por su parte, dos de los practicantes asisten a programas que declaran un perfil formativo que se aleja de la perspectiva técnica y se sitúan como reflexión crítica sobre las escuelas. No obstante, en estos últimos se presenta la misma desarticulación entre la formación pedagógica y disciplinar y entre la teoría y la práctica que aquellos con formaciones más técnicas. Como plantean McLaren y Giroux (1999), esto ocurre porque generalmente las propuestas más críticas quedan estancadas en un discurso de crítica a las

ideologías hegemónicas, por lo que carecen de la fuerza de la acción, que implica un cambio en las prácticas de los futuros docentes y una resignificación de la escuela, que no contribuye a superar la desarticulación de la formación.

“Nunca hemos problematizado lo que hacemos en realidad [...] y eso ha generado las confusiones que tengo [...]. Todo es súper academicista y la didáctica nunca se posicionó desde un pensar-hacer... sólo nos decían: -tenemos hartito que pensar-. Pero eso se diluyó mucho en el momento de hacer clases” (Caso 1: Entrevista 6).

LA NO REFORMA DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR

Un segundo aspecto clave considerado como problemático en la formación de profesores de secundaria es la disciplina de la que se va a ser profesor. Bolívar (2005) plantea que la especialidad es el organizador básico de la vida de los profesores de secundaria, de modo que su cultura profesional está determinada por el corpus de conocimientos disciplinario que configura, en gran medida, la identidad profesional del profesor, el modo de entender el currículum y la praxis.

La perspectiva técnica y aplicacionista también atraviesa las relaciones entre formación disciplinaria y pedagógica, de tal modo que esta última se concibe como herramienta para enseñar la disciplina, pero sin poner en cuestión el saber disciplinar en cuanto tal, ni plantear reflexiones epistémicas ni ético-políticas acerca de qué se enseña, para qué y para quiénes. En los programas de formación tanto concurrentes como consecutivos la formación pedagógica y de especialidad corren por carriles separados y rara vez vinculados, concibiéndose la formación en la disciplina como una caja negra, cerrada, necesaria en sí misma, neutra y objetiva, y por tanto, no se cuestiona si el conocimiento que adquieren los futuros docentes en los departamentos disciplinares es el más adecuado para los propósitos pedagógicos.

En este mismo sentido, las instituciones suelen implementar reformas solo en el área de formación pedagógica, quedando intacta la formación disciplinaria, como si nada tuviese que ver en la formación de los futuros profesores. No obstante, según Bolívar (1993), los estudiantes de pedagogía se acercan al conocimiento didáctico del contenido desde concepciones arraigadas en su formación en la especialidad. Además, el conocimiento de la materia (CM) y didáctico del contenido (CDC) se traslapan y superponen en la práctica, presentando como desafío para la formación del profesorado no entregarlos por separado como ocurre en la actualidad. De este modo, la formación docente tendría que dar oportunidades para que los estudiantes reflexionaran en los contenidos que tienen que enseñar, tomando conciencia de los intereses saber-poder que implica todo proceso educativo, en términos de la pertinencia histórico-cultural de los contenidos a enseñar. Reflexión, que no siempre está presente en la formación del profesorado.

ESTANDARIZAR LA FORMACIÓN DOCENTE ¿UNA SOLUCIÓN?

Los procesos de estandarización del desempeño representan uno de los componentes de la reforma a la formación inicial docente, cuyo propósito no solo se orienta a superar las problemáticas curriculares señaladas en los apartados anteriores, sino a regular la gran cantidad de programas de dudosa calidad, que surgen en universidades privadas. Vale mencionar que Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) promulgada en 1990 significó una “luz verde para la expansión de un sistema de educación superior privado y luz roja para la ampliación del sistema con financiamiento público” (Avalos, 2003, p.9). Lo anterior se tradujo en un sostenido aumento de universidades privadas, las que una vez obtenido su reconocimiento oficial y con ello la autonomía, pueden abrir programas solo con regulación interna y sin obligación de acreditar las carreras. Así, las carreras de pedagogía en las universidades privadas aumentan indiscriminadamente al alero de la LOCE que promulga el principio de la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza, sumando a la casi nula regulación del estado.

Lanzada la formación de profesores al mercado se opta por diferentes posibilidades para intentar regular los programas y mejorar la calidad de los futuros docentes, entre estas: convocar voluntariamente a las universidades para acordar estándares de formación inicial docente, obligatoriedad de la acreditación de los programas de pedagogía a partir de 2006, utilización del propio mercado para regular a través de sistemas becas y créditos universitarios que pueden hacerse efectivos solo en carreras acreditadas y, recientemente en discusión y pilotaje, la aplicación de exámenes nacionales ligados a procesos de habilitación e incentivos monetarios asociados a la remuneración al ingresar a la vida profesional.

Es importante señalar que los procesos de estandarización de la formación están ligados directamente al marco para la buena enseñanza y que además, en los últimos años se han iniciado procesos para estandarizar los conocimientos disciplinares de los docentes, para tales efectos se convoca a procesos de licitación pública, donde grupos de expertos y académicas pueden participar y adjudicarse las propuestas, tanto por la calidad académica de las mismos como por su la viabilidad financiera.

Tales medidas van impactando a los futuros profesores, quienes van percibiendo la profesión como el cumplimiento de ciertos parámetros y no desde la responsabilidad ética y política que significa. Situación que se ve reforzada al presenciar en sus prácticas la concretización de las políticas de regulación de la profesión a través de los procesos de evaluación del desempeño docente. Procesos, que en muchas ocasiones, desvían el foco de atención del verdadero sentido de educar al rendimiento del profesorado en las evaluaciones docentes.

Al respecto, podríamos preguntarnos si estandarizar el desempeño del profesorado puede en sí mismo constituir una respuesta a las problemáticas actuales de la formación. Para ello, se requiere analizar las implicancias de la estandarización, las lógicas a las que responde, el tipo de profesor que pretende formar y para qué tipo de sociedad. Esto, porque debemos tener presente que un profesor más allá de enseñar un determinado contenido curricular o saber disciplinario, divulga el relato de la cultura, es decir, transmite simultáneamente en su acción, los contenidos validados, una cierta racionalidad y perspectivas políticas e ideológicas.

Es así, como las políticas de estandarización tienen a la base ciertos supuestos de carácter técnico y operan desde lo evidente y lo invisible. Desde lo evidente, mantienen al profesorado y a las universidades formadoras inmersos en el discurso y prácticas que preserva la lógica dominante desde la modernidad. Desde lo invisible, previene posibilidades de reflexión crítica que superen dichas lógicas, manteniendo a los profesores ocupados con fuertes procedimientos de control y evaluación —exámenes de habilitación docente, evaluación del desempeño, acompañamiento al aula, diseño de planificaciones diarias, entre otras—. Cuestión que demanda mucho tiempo a los maestros por la enorme dificultad y casi imposibilidad de lograr desempeños estandarizados, debido al carácter histórico, biográfico, complejo y holístico de los saberes docentes.

Así, pareciera que la principal consecuencia de la estandarización es que los docentes sigan reproduciendo la racionalidad técnica dominante. Al respecto, habría que preguntarse cuál es el proyecto de sociedad a la base de las políticas de estandarización, y por ende, qué tipo de profesor necesitan formar para responder con dicho proyecto político. Cuestión, que tendrían que cuestionarse también los programas de formación docente, en virtud de una vigilancia epistemológica, política y ética.

Por su parte, una serie de investigaciones rompen con la idea que los programas de formación tendrían que basarse sólo en ciertos conocimientos base y habilidades fundamentales a transmitir a los docentes sobre currículo, evaluación, teoría educativa, psicología, metodología u otras, porque estos conocimientos ni siquiera llegarían a conmover el marco de creencias previas de los futuros profesores (Gilroy, 1997; Tardif, 2004). Incluso, los maestros pueden llegar a olvidar gran parte de sus conocimientos académicos, y de igual forma ejercer.

No obstante, subyace a las propuestas de estandarización la idea que los profesores necesitan y deben aprender un conjunto de conocimientos base y habilidades estandarizadas y evaluables a través de diversos instrumentos, bajo el supuesto que existe un conjunto de conocimientos y habilidades iguales para todos que aseguraría una cierta calidad en el trabajo docente. Para Shulman (2005, p 14) "el gran

peligro surge... cuando un principio general de enseñanza es distorsionado hasta transformarlo en precepto, cuando la máxima se torna en mandato", lo que ocurriría en el intento de formular marcos para la buena enseñanza con lo cual se trivializan los productos de las investigaciones que si bien presentan resultados preliminares o insuficientes son considerados como suficientes por quienes formulan las políticas, transformando dichos resultados en mecanismos de evaluación docente no plenamente sustentados por la investigación, y en esta medida, no del todo aceptables.

“Por ejemplo, algunas investigaciones habían indicado que los alumnos progresaban más cuando los profesores les daban a conocer explícitamente el objetivo de la lección... Al momento de traducir lo anterior a políticas, en las escalas destinadas a la calificación de competencias en las aulas, se preguntaba si el profesor había escrito los objetivos en el pizarrón [...]. De no ser así, el docente era descartado por no exhibir una competencia deseada. No se hacía ningún esfuerzo por descubrir si el incumplimiento de un objetivo podría haber guardado relación con la forma en que la lección estaba siendo organizada o impartida” (Shulman, 2005, p. 8).

Tras los preceptos estandarizadores subyacen visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Entre estas:

- a. Todos los sujetos, independiente del contexto histórico y cultural aprenden del mismo modo, por tanto requieren de un mismo tipo de clases.
- b. Independiente de la asignatura de que se trate, todas se enseñan y aprenden con una misma estructura de clase.
- c. Los profesores pueden poner su subjetividad entre paréntesis: Historia, cultura, creencias, historias de formación, visiones de mundo y de disciplina, logrando enseñar según los preceptos y estándares incluidos en los marcos para la buena enseñanza.
- d. Los futuros profesores deben formarse según ciertos estándares de desempeño, cuya adquisición asegura la calidad de los egresados y además pueden ser evaluados a través de pruebas nacionales

Los puntos anteriores son por lo menos cuestionables, si se toma en cuenta la investigación desarrollada a la fecha en materia de construcción de los saberes docentes. Sin embargo, siguen siendo el sustento de una serie de innovaciones curriculares adoptadas por los centros de formación en Chile, ante las exigencias de las políticas de estandarización de la profesión, los sistemas de acreditación de carreras, la creciente posibilidad de implementación de exámenes nacionales obligatorios para ejercer, las políticas de admisión y los diversos ranking en que son jerarquizadas las instituciones. De este modo, las carreras de pedagogía cuentan cada vez con menos autonomía para determinar sus planes de formación y levantar propuestas críticas ante el paradigma dominante, debido a que la continuidad de las carreras depende de su financiamiento.

En este sentido la estandarización si bien regula el mercado de programas de pedagogía estableciendo ciertos parámetros de calidad, también detiene la posibilidad de superar el paradigma técnico y aplicacionista de la formación hacia apuestas más críticas, pues estas últimas se alejan de formar a los docentes para que respondan con éxito las evaluaciones a las que serán sometidos en su vida profesional y con ello, bien arriesgan sus acreditaciones, o bien dificultan la inserción profesional de los egresados. Esto último, porque las escuelas en Chile no esperan profesores transformativos sino aquéllos que se adapten a las lógicas instituidas y colaboren a subir el ranking de las escuelas como resultados del rendimiento de los alumnos en las pruebas de medición nacional. Recordemos que las escuelas también están sometidas al financiamiento que se realiza como subvención por alumno. Menos alumnos, menos financiamiento. De este modo, se trivializa más aún la estandarización del desempeño docente al logro del rendimiento de los escolares.

Si a lo anterior sumamos la precariedad laboral a la que se ven expuestos los docentes, la estandarización del desempeño actúa en el imaginario simbólico como una vigilancia permanente a accionar profesional, que es utilizada por algunas instituciones para impulsar el sometimiento de los docentes a las lógicas institucionales. Situación que los practicantes tienen clara, por tanto si bien pueden creer en la necesidad de cambios también se dan cuenta de la necesidad de adaptación. En este sentido, por más innovadora

que pueda ser la formación, puede llegar a desecharse por las exigencias del sistema, el que más bien desprofesionaliza la tarea docente.

“P: Eso es lo que me dijeron que tenía que hacer en el colegio. ¡Poner notas!

E; ¿Y eso no te problematiza?

P: Es que no me he detenido a pensar [...] Todos los profesores hacen lo mismo [...] aunque en la universidad te dicen que no hay que basarse en la nota [...]

E: ¿Pero, por qué no hiciste algo distinto?

P: Creo que me sometí de alguna manera porque fue la posición más cómoda {...]

P: He aprendido que uno se tiene que ir acomodando como sea y de la mejor manera posible [...]" (Caso 2: Entrevista 4.).

Conclusiones

De acuerdo a lo planteado en los apartados anteriores, la persistencia de la desarticulación entre la formación disciplinaria y pedagógica y la formación práctica y teórica, no es solucionable solo a partir de cambios en los planes de estudio, la incorporación de más tiempo de práctica o la formulación de estándares de desempeño, pues el problema es mucho más profundo y se relaciona con la racionalidad con la que una sociedad asume la educación y la tarea docente. De este modo, deberíamos estar atentos en las reformas a los programas de formación docente a 6 contrasentidos básicos:

1. Por más que se intente enseñar a los futuros docentes las teorías en boga, con la esperanza que más tarde las apliquen, lo más probable es que las olviden.
2. Por más que aumentemos las horas y niveles de práctica en las escuelas, con la esperanza que los futuros docentes desarrollen su saber pedagógico, lo más probable es que terminen reproduciendo las lógicas en que han sido formados y que la escuela mantiene.
3. Por más que impulsemos innovaciones en el ámbito de la formación pedagógica, con la esperanza que los futuros docentes interioricen nuevas formas de actuar, lo más probable, es que transmitan en las aulas los contenidos y lógicas de su formación en la especialidad, la que no suele estar orientada por propósitos pedagógicos.

4. Mientras las innovaciones de los planes de estudio no consideren que los maestros de secundaria tienen una serie de creencias y saberes implícitos acerca de la acción profesional, lo más probable es que la formación en pedagogía tenga muy bajo impacto en relación a la formación disciplinaria. Esto, porque los estudiantes de profesorado, sienten efectivamente que han aprendido algo nuevo en el área del conocimiento disciplinar, a diferencia de los conocimientos pedagógicos, que ni son nuevos y sí tienen marcos de referencias y experiencias con las que comparar.

5. Entre más se estandariza la formación menos se logra superar las problemáticas de la formación docente, pues se desprofesionaliza la tarea pedagógica y no se entrega autonomía al profesorado para que asume en plenitud la responsabilidad ética y política que implica educar.

6. Mientras las instituciones de formación docente no tengan claridad de las técnicas distractoras que las mantienen simbólicamente sitiadas y no sean capaces de soslayarlas, entonces nada cambiará en la formación de profesores. Es más, las instituciones y sus académicos quedarán absolutamente ocupados, formulando estándares de desempeño, preguntas para las pruebas de exanimación nacional, nuevos planes de estudio por competencias o estrategias innovadoras y consecuentemente, persistirán las problemáticas identificadas en la formación de profesores.

Finalmente, el llamado es a estar atentos a los diversos ropajes con que se viste el paradigma técnico, pues no siempre nuevas reformas superan viejos problemas.

Bibliografía

- Avalos, B. (2003). *La formación inicial docente*. Chile: IESALC/UNESCO. Recuperado 20 de febrero de 2015 de www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf.
- Blanco, R. (2001). Situación de los docentes en América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años. *Docencia*, 14, 81–87.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didáctica específicas. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2), 1–39.

- Gilroy, P. (1997). El conocimiento profesional y el profesor principiante. En: W, Carr. (Org.). *Calidad de la Enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diada, (pp. 87–100)
- Gómez, M. (1996). *No sólo de tiza y tablero. Epistemología de la pedagogía y de la educación*. Colombia: Magisterio.
- McLaren, P.; Glroux, H. (1999). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- MINEDUC. (2005). *Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes*. Santiago. Chile: Serie Bicentenario.
- Olmos, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. En: *Paradigma*, 30, (1), 7-29.,
- Pedraja-Rejas, L., et al. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. En: *Revista Formación Universitaria*, 5, (4), 15-26.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (2), 1–22.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea,
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 2.
- Zeichner, K. (1993) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44–49.