

# La formación docente en Chile en la era pos pandemia

**Dr. Pedro Rodríguez Rojas**  
**Académico de Universidad**  
**Metropolitana en Ciencias**  
**de la Educación de Chile**



## Introducción

Muchos son los desafíos que nos deparan las próximas décadas en las formas y manera de asumir la educación. Debemos tener claro que esta crisis no es pasajera ni coyuntural, sino que se trata de una crisis civilizatoria. Esta crisis ha desnudado la inequidad y la desigualdad educativa que era preexistente a la pandemia en nuestras sociedades, y que requiere estrategias de cambio estructural más que programas de continuidad educativa (Chaves, 2020). Fundamentalmente nos preocupa el énfasis tecnocrático y administrativo que se le ha dado a la discusión.

La mayoría de académicos revisados señalan como máxima preocupación que "Chile no está preparado para brindar educación virtual en tiempos del coronavirus", centrando la preocupación mayor sobre los problemas de conectividad al internet de la población y el dominio tecnológico de docentes y alumnos, a lo que, sin dejar de considerar importante, debemos preguntarnos: ¿es este el asunto fundamental al que debe abocarse la educación en los próximos años? De ser así el objeto de la educación estaría en manos de los burócratas y de los técnicos, es decir un asunto de recursos financieros y voluntad política, no de la educación.

Para Beatriz Fernández (2020), la pandemia nos ha desafiado a repensar no solo las nociones de escuelas, sino también las de formación docente y de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía. Necesitamos una discusión más amplia sobre que está sucediendo a nivel país, abrir espacios de colaboración y reflexión entre carreras

de pedagogía, y tomar decisiones que nos permitan conectar la formación docente con el contexto de emergencia sanitaria y crisis socio-política que vive el país.

A pesar de que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, aprobado en el año 2016, mandataba la renovación de los estándares nacionales para programas de pedagogía, éstos aún no son discutidos ni aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Tampoco se han aprobado los nuevos criterios y estándares para la acreditación de las carreras de pedagogía por la CNA. Estos lineamientos nacionales, tienen un impacto en el quehacer de las carreras de pedagogía y debiesen recoger la pregunta por la relevancia por el contexto y la relación con la formación docente que se hace evidente en una situación de emergencia, cuyas consecuencias no serán solo inmediatas (Fernández, 2020).

En estos momentos, por la urgencia actual que nos impone iniciar a toda costa y lo antes posible el próximo año escolar, aún sin tener diagnósticos válidos para conocer qué ha sucedido en estos meses y cuáles han sido los efectos de la crisis, y creer que la única alternativa para garantizar el derecho a la educación pasa por desarrollar programas a distancia, a través de educación en línea o de medios de comunicación como la TV y la radio, es seguir considerando que el enfoque epistemológico, conceptual y metodológico de la educación actual sigue siendo válido y que, solamente, es necesario adaptarlo a una nueva modalidad (Chaves, 2020).

## ¿Cómo se mide la calidad educativa?

Dentro de los parámetros fundamentales de este discurso tecno gerencial se señala el fin último de la búsqueda de la calidad y la excelencia, con lo que todos deberíamos estar de acuerdo: Difícilmente a alguien, en su sano juicio, se lo ocurra proponer algo que no esté enmarcado en el concepto de la búsqueda de la calidad. Mucho se hace referencia a los desafíos de mejorar la calidad y la equidad de la educación. Las diferencias surgen cuando debemos precisar: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de calidad y equidad en educación?, ¿manejamos todos los mismos criterios?

Pero en realidad este concepto, al igual que el de excelencia, puede ocultarnos la intencionalidad de construir barreras desde la educación para crear clasificaciones entre buenos o malos alumnos, buenos o malos egresados, buenos o malos docentes, buenos o malas escuelas, obviando el contexto de alumno-docente-escuela-comunidad, para cercenar el derecho de aquellos que por la propia característica de su contexto quizás están impedidos de entrar en los estándares con los cuales se mide la calidad y la excelencia. La calidad educativa no puede ser medida con parámetros extraños e impuestos a la institución escolar, por el contrario, debe responder a sus particularidades, esto sin negar la existencia de principios generales y universales (Falabella, 2016).

Hemos percibido cómo en las instituciones escolares y fundamentalmente quienes tienen la mayor responsabilidad de su dirección, se apropian de conceptos y categorías como calidad total, eficacia, eficiencia, reingeniería, se refieren a los participantes o estudiantes como clientes, insumos, materia prima o consumidores y hasta en las instituciones públicas se hace referencia al negocio o empresa educativo, se habla de producto para referirse al egresado, de gestión de la información o del conocimiento. Esto además de crear un aparataje burocrático por parte de quienes creen que el problema educativo es ante todo un problema gerencial y se resuelve con gerencia, desvirtúa el sentido último del proceso educativo.

Así como existe la proliferación de medios tecnológicos aplicados a la educación, existe también una proliferación de técnicas gerenciales en materiales impresos, libros, videos, foros, teleconferencias, y hasta postgrados en lo que podríamos llamar una massmediatización del discurso administrativo. Hay una verdadera efervescencia del discurso gerencial. Las llamadas escuelas gerenciales, encabezadas por los grandes "gurúes" que hacen culto a la excelencia, a la eficacia, a la calidad, a lo funcional, a lo pragmático. Nuestra mayor preocupación es que fuera de estos códigos y símbolos, que como ya hemos dicho no son neutros, tienen toda una carga ideológica, hay una evidente carencia filosófica y teórica que sustente estos discursos.

Para Darling-Hammond la masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento puso a las naciones en la encrucijada de optar por reformas educativas fundamentalmente de dos tipos: a) basadas en la equidad y el desarrollo de capacidades, y b) sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos. Chile es uno de los países que ha orientado su reforma educativa en este último sentido (Darling-Hammond, 2012).

Ingvarson, Schwille, Rowley Tatto, Senk y Peck (2011) señalan que la robustez de un sistema de aseguramiento de la calidad de la formación docente estriba en la combinación de tres elementos fundamentales:

- Las regulaciones sobre el ingreso: selectividad de los programas.
- Las regulaciones sobre los procesos formativos: un sistema de acreditación de los mismos velando por ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje.
- Las regulaciones sobre el egreso: un sistema de habilitación docente que verifique el logro de estándares mínimos de desempeño. Dentro de esta última estrategia, se debe incluir la de las pruebas que miden aprendizajes en los estudiantes, como PISA6 y TIMSS7, a nivel internacional; así como también la prueba SIMCE8 en Chile, evaluación que muy incipientemente comienza a utilizarse para medir el aporte de los docentes al aprendizaje de sus estudiantes.

A nivel mundial, la UNESCO ha desarrollado un conjunto de estándares para identificar las habilidades que los docentes necesitan en respuesta a los avances tecnológicos y a la nueva visión de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El documento, denominado Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, incluye 18 competencias organizadas en torno a 6 aspectos de la práctica profesional de los docentes (comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración, y aprendizaje profesional de los docentes) y en 3 niveles de uso pedagógico de las TIC por parte del profesorado: adquisición, profundización y creación de conocimientos (UNESCO, 2019).

En el caso chileno, recién me el ministerio de educación, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) -creado en el 2011-, en su PLAN DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2020-2023, ha insistido que frente a los efectos de la pandemia lo prioritario es: "...la implementación de plataformas digitales para estudiantes, docentes, directivos y familias, la implementación de la anhelada Televisión Educativa y de programas educativos a través de radios locales...".

Específicamente respecto de la formación de profesores, la experiencia muestra que los estándares no han repercutido en el mejoramiento educativo cuando se han im-

puesto externamente como dispositivos de control. En cambio, cuando los estándares son definidos por los profesores o por las mismas instituciones formadoras y estas se autoevalúan con un propósito de empoderamiento, son bien recibidos por los actores y pueden promover procesos de mejoramiento (Zuzovsky y Libman, 2006, citado por Ruffinelli, 2013).

Según Andrea Ruffinelli (2013), la relación entre estado y mercado, y el rol específico que asume el Estado varía entre sistemas educacionales. En uno que confía más en el mercado, se minimiza la acción del Estado y la evaluación se utiliza como sistema de información para rankear las instituciones e informar la demanda, dejando que el mercado regule la calidad. Al respecto, nuestro país figura en los análisis comparados internacionales en el extremo de la desregulación educativa, es decir, proveyendo un marco mínimo de actuación a las instituciones y actores, y entregando, mediante mediciones de aprendizaje, información a la demanda (Banco Mundial, 2007).

## Conclusiones

No hay la menor duda de que las instituciones escolares y la formación docente deben ser reestructuradas, pero una cosa es hablar de esto y otra referirse a su fin o desregularización. Concretamente sobre los retos de la formación docente, para Beatrice Ávalos no se ha llegado en Chile a "...los extremos señalados por Zeichner (2010) de experiencias dirigidas a desinstitucionalizar la formación docente; pero esto podría ocurrir en la medida en que no se preste atención a los efectos de largo alcance que tendría el uso de ciertos instrumentos de presión que no son examinados en sus interrelaciones, o en sus efectos" (Ávalos, 2013).

Esta reconocida investigadora ha planteado- en diversas oportunidades- que es importante la formulación e implementación de políticas realmente sistémicas de desarrollo docente, que permitan superar la disgregación y desarticulación de las acciones que ocurren en muchos países y que resienten la calidad del trabajo docente, apoyado con un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente. Ávalos (2006) se refiere al conocimiento profesional que deben manejar los docentes: conocimientos disciplinares, que subyacen al currículum escolar, conocimiento de los procesos psicológicos y sociales de los niños y jóvenes, formas de enseñar y evaluar, y conocimiento del contexto social y cultural de sus alumnos.

La escuela y el quehacer docente no se restringe ni al currículo ni a los procesos de enseñanza, sino que es fundamental la comprensión del contexto, el compromiso ético de la escuela y el docente. Educar no es instruir, así como tampoco la información no es conocimiento y mucho menos nos otorga inteligencia y capacidad de análisis crítico. Más aun en el contexto de pobreza y desigualdad de nuestro país y América latina.

La escolaridad como hemos insistido no sólo es información, la escuela debe discriminar saberes, jerarquizar prioridades. Educación no es sólo capacitación para cumplir una función, ésta parte del proceso educativo, posiblemente sea fácil de sustituir, es su nivel más fácilmente performmatizable. El desarrollo de las competencias individuales en la escuela debe desplazarse al desarrollo de habilidades colectivas.

## Bibliografía

- Arata, Nicolás (2020) Reivindicar el lugar de la escuela en un contexto de pandemia (en) Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia/ Alexandra Kassir ... [et al.] ; editado por Breno Bringel ; Geoffrey Pleyers. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Ávalos, Beatrice (2016). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. (Compilador). El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Chaves Zaldumbide, Patricio (2020) Otro mundo es posible si otra escuela es viable. Ocho propuestas para replantearnos la escuela y la educación durante y después de la pandemia de COVID-19. Ciudad de México. GESIP
- Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI. Santiago: Fundación Chile.
- Fairclough, Norman (1995). Critical discourse analysis. The critical study of language. London and New York: Longman.
- Falabella, Alejandra (2016) ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. Estud. pedagóg. vol.42 no.1 Valdivia.
- Fernández, Beatriz (2020) Docencia en tiempos de pandemia: un llamado a una mirada sistémica. Disponible en <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/docencia-en-tiempos-de-pandemia-un-llamado-a-una-mirada-sistemica/SSC7ITGVL>.
- Ministerio de Educación, Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) (2020) Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023. Chile.
- Ruffinelli, Andrea (2016) Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. Estudios Pedagógicos XLII, N° 4: 261-279, 2016
- UNESCO (2019), Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, París [en línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>.