



“Falta una entidad de apoyo y desarrollo referida a las pedagogías que esté en alguna institución estatal o semi-estatal”

Entrevista a Beatrice Ávalos¹

Equipo revista **Docencia**

A inicios de la década de los noventa se hace un negativo diagnóstico de la calidad de la formación inicial en Chile, lo que lleva a crear el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) (1997-2001). Pese a que este tuvo una evaluación positiva y que se desarrollaron importantes avances en el mejoramiento de las pedagogías, el gobierno de Ricardo Lagos decidió ponerle fin a dicho proyecto.

A diez años de su término y ante un escenario en que se exigen cambios radicales en la calidad de la educación, revista Docencia quiso poner en evidencia la necesidad de que el Estado retome los esfuerzos por financiar una mejora de la formación docente. Para ello entrevistamos a la coordinadora del FFID de ese momento, Beatrice Ávalos, quien nos aporta una mirada interesante de los desafíos pendientes para hoy tras la experiencia vivida.

¹ Doctora en Educación e Historia en la Universidad de San Luis en Estados Unidos. Investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile.

¿Cuál es la evaluación general de lo que fue el FFID en sus distintas líneas de trabajo?

La mayor parte de las conclusiones referidas a los logros del proyecto se encuentran publicados en el libro *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto* (Ávalos, 2002). Me refiero sintéticamente a estos:

a) *cambio curricular*: se lograron importantes avances hacia una mayor racionalización, articulación y actualización de la oferta curricular (aspectos que eran muy problemáticos al iniciarse el FFID), pero no se completó en la forma que hubiese sido deseable en todas las instituciones participantes. Esto se debió más que nada a la falta de tiempo. Hacer cambios curriculares y evaluarlos es un proceso demoroso y el FFID terminó demasiado luego. En algunos casos, las razones tuvieron que ver con la estructura institucional de los programas de formación, como cuando varias facultades contribuyen a la gestión del currículo y no se logran los acuerdos necesarios.

El elemento de mayor logro fue la instalación de actividades de práctica docente progresivas a partir de primer o segundo año de formación.

b) *perfeccionamiento académico*: hubo importantes avances durante el FFID en este campo. Aumentó en algo más del 40% el número de formadores con grado de magíster y doctorado. Se proporcionó oportunidad de pasantías en centros extranjeros de formación docente a 465 formadores (con financiamiento FFID).

c) *apoyo en infraestructura y equipamiento*: si bien lo central del FFID no fue el apoyo a construcciones, sí se proporcionó apoyo para mejoramiento de infraestructura existente (oficinas, centros de computación) y equipamiento como computadores, libros, etc. Esto fue muy importante, como lo atestiguan los cambios en facultades de Educación, como en la Universidad de Concepción, UC Temuco y otras.

d) *mejoramiento de la calidad de alumnos que ingresan a Pedagogía*: la situación a comienzos del FFID (1997) era muy deprimente respecto al interés de postulantes por carreras de Pedagogía. Entre 1997 y 2001 las matrículas totales aumentaron de 19.995 a 27.817 (27%) lo que fue un efecto positivo del esfuerzo de las instituciones por captar postulantes. Las pedagogías de educación media, sin embargo, terminaron con ma-

trículas grandes en Educación Física, Inglés e Historia y Geografía, comparado con las carreras de Química, Física y Matemáticas (aunque estas crecieron bastante comparado con la situación de 1997). En términos de puntaje PAA, estos mejoraron en todas las carreras entre 6% y 7%, llegando a un promedio entre 575 y 568 puntos en 2007. La Beca de Pedagogía para estudiantes destacados alcanzó un total de 3.942 postulantes en 2002, de los que se seleccionaron solo 291.

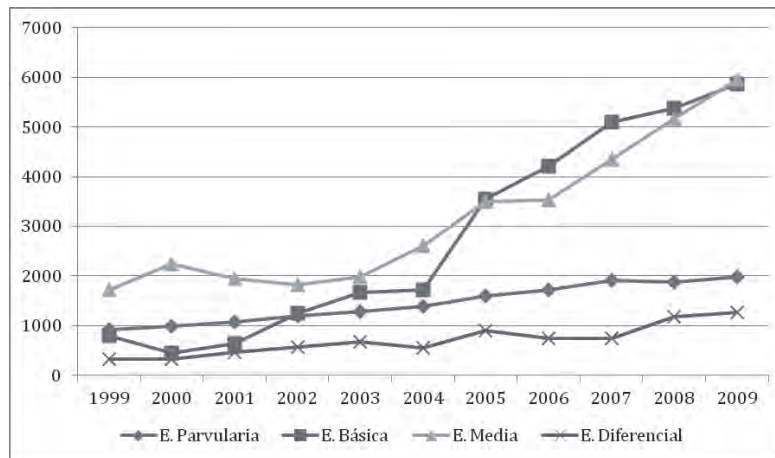
Es importante indicar, que a partir del término del FFID y como efecto de la importancia adquirida por la formación docente, aparece una gran cantidad de nuevos programas (principalmente en universidades privadas) lo que ha llevado a un aumento explosivo (posiblemente mayor de lo que necesita el sistema educativo) de estudiantes de Pedagogía y a una baja en la calidad de entrada de los postulantes.

"Hacer cambios curriculares y evaluarlos es un proceso demoroso y el FFID terminó demasiado luego".





Figura: Titulados en carreras universitarias de Pedagogía (1999-2009)



Fuente: División de Educación Superior; Ministerio de Educación.

¿Cuál fue su estructura de financiamiento?

Se entregaron \$11 mil millones (moneda de 1997) sobre la base de proyectos que fueron concursados a 17 universidades (14 tradicionales y 3 privadas). Cada institución organizó el modo como implementaría el proyecto, con apoyo y monitoreo del equipo responsable del Mineduc. Las instituciones debían rendir sus gastos según el presupuesto que fue aprobado para cada proyecto. Los montos se entregaron año a año sujeto a evaluación del rendimiento de los gastos. Cada proyecto tuvo una duración de cuatro años.

¿Por qué no se siguió con el Proyecto y qué aspectos quedaron sin continuidad?

El proyecto no prosiguió, en parte, debido a falta de voluntad ministerial de continuarlo y también debido a la negativa del Ministerio de Hacienda para otorgar un nuevo aporte, argumentando que había otras prioridades.

Lo que no se previó al momento, y luego surgió como problema central, fue la necesidad de proporcionar especializaciones en las áreas curriculares

de la educación básica. Algunas instituciones introdujeron menciones en el último año de formación, pero fueron pocas y el contenido adicional fue insuficiente para compensar la falta de conocimiento específico que traían los futuros profesores de su educación media. Esto se ha hecho evidente hoy, según lo indican los resultados del estudio IEA TEDS-M (Ávalos & Matus, 2010) que muestra que los países donde hay especialización en Matemática para los últimos años de la educación básica tienen futuros profesores con mejor conocimiento matemático y conocimiento pedagógico de las matemáticas que los que forman solo a nivel generalista, la cual es insuficiente tanto en contenido como en formación en didáctica. La formación generalista es efectiva solo si el nivel de conocimientos inicial de los futuros profesores es muy bueno, cosa que no ocurre en Chile. Esta problemática parece también ser cierta en lo que se refiere al conocimiento sustantivo de temas referidos a la enseñanza del lenguaje para la educación básica, según estudio de Carmen Sotomayor y otros (2011).

Por otra parte, creo que si bien no quedó trunco, es necesario revisar hoy día la forma como se desarrollan las prácticas profesionales y su

financiamiento. Me refiero especialmente a la práctica de último año que parece no contar con suficiente supervisión por parte de las instituciones formadoras. Al respecto, debiera evaluarse la capacidad del estudiante de titularse sobre la base de un buen uso de los estándares de formación inicial, algo que me parece no ocurre en muchas instituciones.

¿Qué objetivos y características debiera tener hoy un nuevo programa de fortalecimiento de la formación inicial?

Dado que habrá cambio de estructura del sistema educativo es fundamental que las instituciones formadoras se adecuen cuanto antes a esta nueva situación. Habrá que formar profesores para seis años de educación básica y para seis años de educación media. La nueva estructura acordada en la Ley General de Educación debe estar funcionando el año 2018 y hay que prepararse para ello.

Hay proyectos Mecesup en curso que están financiando proyectos de renovación de consorcios de instituciones formadoras. Ya que han pasado casi 10 años del término del programa FFID, las instituciones deben realizar cambios profundos que se ajusten a la nueva estructura, proporcionen especialización adecuada a los futuros profesores de educación básica y mejoren las oportunidades de práctica.

En general, por razones económicas, la supervisión de las prácticas finales por parte de la universidad formadora es insuficiente. El financiamiento necesario se requiere para que los supervisores universitarios visiten a sus alumnos en práctica con más frecuencia, lo que significa tener más horas a disposición o más supervisores.

Dado que hay muchos programas nuevos de formación docente, de calidad no probada, es además necesario regular la oferta desde el Ministerio de Educación, y no simplemente a través de los mecanismos de acreditación obligatoria. Será necesario monitorear el efecto de las becas "vocación pedagógica" para ver si logran subir el nivel de entrada de los futuros profesores.

El hecho de contar con instrumentos para medir el conocimiento y desempeño de los futuros profesores (estándares para las áreas curriculares) y estándares genéricos, debiera ser motivo para que las instituciones formadoras monitorearan a lo largo del proceso de formación los avances y problemas que presentan los futuros profesores e introdujeran procesos de apoyo y mejora.

¿Qué costos tendría y cómo podría financiarse?

No tengo suficientes elementos de juicio como para pronunciarme sobre los costos involucrados en mejorar la formación docente. Idealmente, sería útil que se mejorara el sistema de aportes vía Mecesup de modo de introducir

"El proyecto no prosiguió, en parte, debido a falta de voluntad ministerial de continuarlo y también debido a la negativa del Ministerio de Hacienda para otorgar un nuevo aporte, argumentando que había otras prioridades".





apoyo profesional y académico a los procesos de cambio de los programas de formación. En todo caso, los fondos prometidos vía el programa Inicia y que administrará el Mecesup al parecer, debieran constituir un incentivo importante para las mejoras que hoy son necesarias. Hay también posibilidades existentes de incremento de fondos vía las Becas de Pedagogía. Ciertamente, la llegada de futuros profesores con beca debiera constituir un incentivo para que las instituciones introduzcan mejoras en currículo y procesos de formación de modo de responder a la mejor capacidad de entrada de estos futuros profesores.

¿Cuál debiera ser el rol del Estado en relación al fortalecimiento de la formación inicial docente?

Falta una entidad de apoyo y desarrollo referida a las pedagogías que esté en alguna institución estatal o semi-estatal. El ejemplo emblemático, para mi gusto, es el Instituto Federal de Formación Docente de Argentina, el cual entrega apoyo directo a la formación docente inicial impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente y apoyo indirecto a las Facultades de Educación universitarias. Fue creado en el 2007 con el fin de promover políticas nacionales en torno a la formación docente y de formular lineamientos básicos para la

formación inicial y continua. Dicho año el Instituto elaboró el Primer Plan Nacional de Formación Docente (2007-2010) que contempló metas inmediatas, mediatas y de largo alcance, y que ya tiene una continuación en el Plan 2011. El Plan formuló 10 metas o estrategias para el desarrollo y apoyo de la formación y los tiempos e indicadores para medir su alcance. Las otras dos actividades de interés que involucran al Instituto tienen que ver con el apoyo al mejoramiento curricular de la formación docente para el nivel secundario y el apoyo junto con los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a los profesores egresados de sus aulas que se inician en la docencia. Hoy, en Chile, no tenemos nada que siquiera se acerque a esto.

"Dado que hay muchos programas nuevos de formación docente, de calidad no probada, es además necesario regular la oferta desde el Ministerio de Educación, y no simplemente a través de los mecanismos de acreditación obligatoria".

REFERENCIAS

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Mineduc.

Ávalos, B. & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago: Mineduc.

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile, *Pensamiento Educativo*, 48(1), 27-41.