

LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA COMO MOTOR DE PRÁCTICAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS: UNA MIRADA DESDE EL PACE*

Ivette Aline Bernier Maldonado **

Cecilia Macarena Escobar Acevedo***

Diego Sebastián González Poblete ****

Olga Elvira Muñoz Leppe *****

RESUMEN

En el contexto de la reforma educacional chilena, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la formación superior. Para lograr este propósito, el trabajo de los ejecutores se plantea desde el trabajo con los docentes como un agente de cambio. El acompañamiento docente del programa nos ha permitido conocer desde cerca la realidad de la educación municipal, a través de sus dificultades, riquezas y desafíos de quienes nos han abierto las puertas para observar sus clases, con el fin de apoyarlos y hacer un proceso de reflexión de su práctica pedagógica, todo esto en función del mejoramiento de la calidad de la educación, principalmente en la enseñanza media. La experiencia que queremos presentar consiste en una base teórica que genere nuevas competencias en los profesores como expertos reflexivos de su quehacer y con herramientas técnicas para abordar dificultades y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Palabras claves: educación, reflexión, docente, práctica, calidad

PEDAGOGICAL REFLECTIONS AS A GENERATOR OF SIGNIFICANT TEACHING PRACTICES: A VIEW FROM PACE

ABSTRACT

In the context of the Chilean educational reform, the PACE program aims at giving back the right to study at the university to students of vulnerable contexts, guarantying a vacancy for them in further education studies. To achieve this purpose, it is postulated that the work of the executioners relies on the teacher's role as an agent of change. The accompaniment of the teachers has allowed us to learn about the reality of local education, through their difficulties, wealth and challenges of those who have opened their doors to us to observe the classes, in order to support them and carry out a reflexive process of their teaching practice, all of which has been done in order to improve the quality of education, especially in secondary education. The experience that we want to present is a theoretical basis to generate new competencies in teachers as reflexive experts of their work and to address technical difficulties and improve their teaching tools.

Keywords: education, reflexive, teacher, practice, quality

Recibido: 04 de noviembre de 2016

Aceptado: 25 de mayo de 2017

* Este artículo proviene de la iniciativa de docentes del programa anteriormente mencionado, con el propósito de dar a conocer las posibilidades que otorga para un cambio real en la educación chilena.

** Magíster en Literatura de la Universidad de Chile, Académica de la Universidad de Santiago de Chile, en el Programa PACE, ivette.bernier@usach.cl.

*** Magíster en Literatura de la Universidad de Santiago de Chile. Académica de la Universidad de Santiago de Chile, en el Programa PACE, cecilia.escobar1983@gmail.com.

**** Profesor de Matemáticas, Académico de la Universidad Federico Santa María, Valparaíso, en el Programa PACE, diegongalezpoblete@gmail.com.

***** Magíster en Literatura de la Universidad de Chile. Académica de la Universidad Federico Santa María, Valparaíso, en el Programa PACE, olga.munoz.leppe@gmail.com

I. INTRODUCCIÓN

La educación es un tema complejo de abordar en nuestro país y en otros, sobre todo porque los docentes han sido apuntados constantemente por los bajos resultados en pruebas estandarizadas, vacíos de conocimientos en los estudiantes o la falta de compromiso en sus labores. Sin embargo, desde diferentes investigaciones y estudios se ha evidenciado que los cambios deben emerger desde la formación inicial docente, formación continua y carrera docente.

Una de las iniciativas que surgieron desde las políticas educativas y desde la Reforma Educacional chilena es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) que busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, pero además generar un cambio en los docentes como agentes de cambio social.

El acompañamiento docente nos ha permitido mirar lo que está ocurriendo en los establecimientos, apoyar la práctica pedagógica y hacer un proceso de reflexión tanto en el ámbito teórico como desde el arte de enseñar en contextos de alta vulnerabilidad.

En la primera parte de este texto, presentaremos algunos antecedentes acerca de la situación del profesor en Chile, teoría en torno al tema de la reflexión docente que servirán de marco teórico. Luego, presentaremos nuestra propuesta desde el PACE y, finalmente, las conclusiones.

II. LA SITUACIÓN DEL PROFESOR EN CHILE

El informe elaborado por OREALC/UNESCO sobre los profesores para una educación para todos en América Latina y el Caribe basado en la contribución de expertos latinoamericanos en políticas docentes indica que el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo debe fundarse en la calidad de sus profesores, puesto que esto afecta directamente a la equidad. Por lo tanto, las formas de selección de los docentes, su proceso de preparación y certificación como profesionales de la educación y apoyos para el desarrollo profesional continuo son un desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la Región.

Para que la educación pueda contribuir a superar la desigualdad se necesitan docentes no solo en cuanto a número, sino que también en cuanto a su preparación intelectual, moral, teórica y práctica, considerando además los nuevos requerimientos de la política, cultura e historia. Por otra parte, hay nuevas exigencias como las expectativas educacionales de todos los grupos sociales, el aumento de la diversidad sociocultural de los alumnos, el debilita-

miento de la institución familiar y las relaciones comunitarias en tanto estructuras de socialización.

Considerando todos estos factores se ha establecido un conjunto de orientaciones para la acción de políticas, estructurando cuatro dimensiones claves: formación inicial docente, formación continua, carrera docente y políticas necesarias para la articulación en conjunto (ORELAC/ UNESCO, 2012: 16).

Tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe se ha manifestado una preocupación por abordar la profesión docente. Organismos como UNESCO, OCDE, OIE, OEA, MERCOSUR, Banco Mundial y PREAL han generado estudios, investigaciones y publicaciones sobre la formación docentes. El propósito de estos esfuerzos es atraer a los estudiantes con un buen desempeño para elevar la calidad de la formación inicial de profesores, fortalecer la formación continua, promover las carreras que incidan en el desarrollo profesional, garantizando remuneraciones adecuadas y condiciones laborales para un trabajo docente efectivo y sistemas de evaluación basados en estándares con criterios consensuados.

UNESCO ha pensado en esta formación inicial en contextos diversos, atrayendo a jóvenes talentosos y mejorando las condiciones de trabajo a través de un reconocimiento efectivo de la carrera docente con el fin de responder a políticas integrales (ORELAC/ UNESCO, 2012: 17).

Un estudio de la situación de los profesores en Chile –que refleja una realidad más amplia– señala que la autopercepción es de una profesión con bajas remuneraciones, con un trabajo agobiante y sin el tiempo necesario para la planificación, preparación de materiales, evaluación, superación profesional, trabajo en equipo, atención de estudiantes y sus familias, entre otras actividades adicionales a la enseñanza en el aula (ORELAC/ UNESCO, 2012: 30).

En cuanto a la formación del profesor –específicamente en la enseñanza media–, esta tiene una especialización de contenidos disciplinarios con programas académicos, pero débiles en la formación pedagógica, en el desarrollo de habilidades y actitudes pertinentes a la práctica profesional, formación en el ámbito de los valores ciudadanos, conocimiento de lenguas extranjeras, formación para las competencias del mundo global y en la apropiación y uso pedagógico de TIC (ORELAC/ UNESCO, 2012: 30).

La regulación de estándares pedagógicos y disciplinarios en Chile está a cargo del Ministerio de Educación, institución que establece los contenidos para la formación de profesores de educación primaria y secundaria en las disciplinas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, como también en educación preescolar (ORELAC/ UNESCO, 2012: 46).

Las políticas establecidas en nuestro país a mediano y largo plazo ofrecen lineamientos que esperan mejorar los procesos de formación inicial de los profesores, lo que comprende el desarrollo curricular, la formulación de planes de formación inicial y continua dentro de un marco regulatorio, producto de un consenso en conjunto de saberes que las instituciones deben comprometerse a garantizar con diseños curriculares que se consoliden en los planes de formación (ORELAC/ UNESCO, 2012: 46).

Una de las políticas emergentes en Chile es el “Programa Inicia”, que considera tres componentes fundamentales: la implementación de una prueba que se aplica a los estudiantes al momento de egreso de las carreras de pedagogía (nivel preescolar y primario); la elaboración de estándares y orientaciones curriculares para la formación inicial, y la creación de una línea de apoyo con recursos para la formación docente universitaria.

La crítica a esta iniciativa de formación inicial radica en que todavía predomina una formación teórica y general que hace abstracción del dominio de competencias para la enseñanza de disciplinas específicas en el aula conforme el currículum escolar, sin incorporar prácticas tempranas o a lo largo de los primeros años de formación académica. Por esta razón, en el año 2005 se recomendó fortalecer estas prácticas mediante la Formación Inicial Docente, generando espacios de articulación entre centros formadores y escuelas en los que se involucren directamente los académicos (ORELAC/ UNESCO, 2012: 51).

Un aspecto fundamental por mejorar en la formación docente ofrecida por las instituciones es ampliar sus visiones respecto al perfil del egresado, incluyendo tendencias contemporáneas, con un profesional con amplios conocimientos disciplinarios y pedagógicos, autónomos, responsables, reflexivos, críticos, innovadores, efectivos y socialmente comprometidos. Sin embargo, esto debe ser adecuado a cada contexto de estudio de la carrera (ORELAC/ UNESCO, 2012: 52).

Un problema generalizado que abarca los anteriores es que existen dudas sobre la calidad de la oportunidad para aprender a enseñar de las instituciones formadoras, que por su preocupación por abarcar a más estudiantes relegó a segundo plano la preocupación por la calidad de los currículos formativos (ORELAC/ UNESCO, 2012: 53).

El contexto laboral de los docentes ha sido y es aún muy complejo desde varios puntos de vista, especialmente en cuanto a los tiempos disponibles para abordar todos los aspectos que comprenden la preparación de sus clases, además de su posterior análisis y reflexión. La situación ha sido históricamente así, pasando con los años a ser una verdad conocida y naturalizada en la so-

ciudad. Sin embargo, desde hace un par de años se vienen dando espacios de formalidad a esta realidad, bajo la denominación de agobio laboral del docente.

Desde la autoridad gubernamental y los gremios de profesores han emanado documentos que dan cuenta de esta condición y manifiestan la intención de lograr una solución. Es así como de manera oficial, finalmente y luego de décadas de demandas, se “entendió el agobio laboral docente como la consecuencia de un conjunto de condiciones que hoy afectan negativamente la labor docente...” (Muñoz, 2015:1).

Previo a esto, un proceso de consulta nacional realizado por el Colegio de Profesores el año 2014 entregó las bases para que se reconocieran como factores de agobio ocho situaciones que merman la calidad de vida personal y profesional de los docentes, entre los que destacan la gran cantidad de alumnos por curso y la asignación de labores no lectivas y administrativas en los tiempos de laborales y que incluso exceden la jornada laboral (Mesa sobre ley 20.501. Condiciones para la Docencia y el Agobio Laboral, 2016).

Además de la declaración de intenciones, estas negociaciones tienen el valor de explicitar detalladamente las deficientes condiciones laborales en documentos oficiales de la autoridad, presentando para cuatro de los factores de agobio, diagnósticos compartidos y propuestas de solución. Lamentablemente, el factor relacionado con el trabajo administrativo quedó en deuda bajo el acápite “Temas pendientes para trabajar el 2016” (Mesa sobre ley 20.501. Condiciones para la Docencia y el Agobio Laboral, 2016).

No hay duda de que todavía queda un largo camino por recorrer para que las buenas intenciones se plasmen en realidades concretas para todos los docentes e ir incluso más allá de algunas iniciativas destacables como la del municipio de Recoleta, por ejemplo, donde se aumentó el porcentaje de horas no lectivas en los contratos de los profesores de los establecimientos que dependen del municipio y se enmarcaron las labores de los docentes en función del respeto a sus derechos laborales (DAEM, 2015).

Como programa PACE, aspiramos a colaborar con el fortalecimiento de la carrera docente, porque estamos convencidos de que esto redundará en calidad para los estudiantes. Nos apoyamos en el contenido del Marco para la Buena Enseñanza (reformulado este año), siendo este el documento regente de las prácticas pedagógicas y encontramos apoyo a nuestro camino de reflexión profesional como acción constante, organizada, guiada con pautas claras en un espacio de acompañamiento de un par docente en una relación simétrica, especialmente explícitos en los criterios contenidos en el Dominio D que hace mención de toda aquella relación con su labor docente que va más allá del aula (MBE, 2016).

Este último año ha sido muy productivo en torno a la formulación de indicadores que comprometen un desarrollo más profesional del trabajo de un profesor. Es así como el artículo 66, inciso B del Proyecto de Ley de Educación Superior obliga a las universidades que quieran acreditar la carrera a propiciar prácticas tempranas para los estudiantes de pedagogía, de tal manera que puedan adquirir la experiencia que da el trabajo reflexivo y contextualizado, mediante tutorías de expertos y espacios de colaboración (CPEIP, 2016).

Además, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, en las dimensiones de Liderazgo y Gestión Pedagógica hacen mención de la necesidad de desarrollo profesional de los profesores de los establecimientos a través del aprendizaje colaborativo y las instancias de reflexión entre pares y con sus supervisores directos, enmarcando estos aspectos como deseables para obtener calificaciones de satisfactorio y destacado (UCE, 2014).

Más allá de toda la evidencia documental, es necesario insistir en que la labor docente se dignifique desde el respeto y el reconocimiento de su importancia en el desarrollo de una sociedad más amable. Más aún, instalar en todos los espacios vinculados a la educación que el trabajo docente no es solo el que se realiza en el aula, sino que todo lo que el profesor realiza antes y después es fundamental para una buena práctica.

III. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA: TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Donald Schön (1992) investigó el concepto de la práctica reflexiva desde los años ochenta, donde la racionalidad técnica es pensada como una forma de resolución de problemas de los profesionales en su práctica, esto mediante la selección de los medios técnicos más eficientes para determinados propósitos. El experto debe ser riguroso y resolver dificultades instrumentales, a través de la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferentemente científico.

El inconveniente radica en que en la cotidianidad los problemas no se presentan estructurados ni bien organizados, sino como situaciones poco definidas y desordenadas (Schön, 1992: 1).

De acuerdo con esta teoría, un práctico define un problema, elige y denomina aquello en lo que va a reparar, selecciona sus puntos de atención y los organiza guiado por el sentido de la situación que facilita la coherencia y marca una dirección para la acción. En este sentido, la definición del problema es un proceso ontológico (utilizando la definición de Nelson Goodman, 1978).

El debate se plantea cuando los conflictos no se resuelven fácilmente, si es que pueden solucionarse, por el exclusivo uso de datos o la teoría. Esto debido a que pueden ocurrir múltiples situaciones o la información puede ser interpretada de distintas maneras (Schön, 1992: 2). No siempre la solución técnica es capaz de convertir una situación problemática en una situación bien definida; más bien, es a través de la denominación y la estructuración por la que la solución técnica de los problemas resulta posible.

Según el autor, es muy común que una situación problemática aparezca como si fuera un caso único. Por lo tanto, queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existentes. Entonces el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas “guardadas en el almacén del conocimiento profesional”. Si se pretende afrontar el problema con competencia, se debe recurrir a algún tipo de improvisación, inventando o probando estrategias propias (Schön, 1992: 3).

Hay ciertas “zonas” que son indeterminadas en la práctica, pero los profesionales prácticos y los observadores críticos de las profesiones han comenzado a entender que son centrales en la práctica profesional. La creciente preocupación por su conocimiento ha hecho que se presenten de manera relevante en debates sobre el ejercicio de las profesiones y el lugar que debe ocupar en nuestra sociedad. Para que un profesional sepa dar respuesta a las problemáticas, debe ser competente e intentar buscar solución a aquellos problemas que logre definir. Mientras más se aleje de esta idea más le costará llevar a cabo su profesión (Schön, 1992: 4).

Esto tiene su origen en una crisis de confianza en el conocimiento y en la preparación de los profesionales donde los centros de formación de profesionales no han sabido enseñar las nociones básicas de una práctica eficaz y ética (Schön, 1992: 5). De acuerdo con la teoría de Schön, esto ocurre porque las instituciones tienen como premisa la racionalidad técnica, puesto que su currículum se estableció en las primeras décadas del siglo XX, en un momento en el que las profesiones buscaban ganar prestigio integrando sus centros de formación en el marco universitario. En consecuencia, todavía se exalta la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico (Schön, 1992: 6).

Los profesores, además, han recibido una carga extra, al igual que otras carreras del ámbito de las ciencias sociales, denominadas como “profesiones menores”, que supuestamente no alcanzan el rigor del conocimiento científico y el poder de la racionalidad técnica. Por otro lado, el estatus de las distintas profesiones se correlaciona con su capacidad de presentarse como prácticos

rigurosos de un conocimiento científico y de incluir en sus centros de formación una versión del currículum normativo.

Los centros de formación se hacen más y más conscientes de los problemas que tienen que ver con determinados supuestos fundacionales de los que han dependido siempre para su credibilidad y legitimidad. Han asumido que la investigación académica da como resultado un conocimiento profesional útil y que ese conocimiento prepara a los estudiantes para las demandas de la práctica de la vida real. El resultado es que los investigadores, que se supone proveen a las escuelas profesionales de un conocimiento útil, tienen menos que decir sobre aquello que los prácticos encuentran útil (Schön, 1992: 7).

Una posible solución, de acuerdo con Donald Schön, es indagar en las crisis del conocimiento y la preparación profesional, donde la dificultad no es que los críticos sean incapaces de reconocer algunas actuaciones profesionales como superiores a otras, sino que no pueden admitir este modelo dominante del conocimiento. Entonces, lo importante sería destacar el conocimiento profesional de un práctico que desarrolla la “sabiduría”, “talento”, “intuición” o “arte”.

En relación a lo anterior, un posible procedimiento está unido entre la competencia de la práctica y el conocimiento profesional planteada “al revés”, es decir, se debería repensar en la importancia del conocimiento práctico y a partir de él hacer un mejor uso del conocimiento científico. De esta forma podemos aprender a partir del arte, de la competencia práctica referida a la racionalidad técnica (Schön, 1992: 10).

Una de las premisas fundamentales del autor, en cuanto a la práctica profesional, es que la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación deben ocupar una parte importante, pero limitado. La práctica y la improvisación también pueden otorgar la definición del problema (Schön, 1992: 11).

En el contexto chileno, existe una preocupación por atender los componentes del desarrollo profesional de los docentes en el marco de las políticas educativas. Esto porque las evidencias vinculan los logros de los estudiantes con la calidad de preparación de los maestros. Esto supone cambios en la formación continua (de toda la vida laboral) hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza.

En este sentido, se debe hacer énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos” (ORELAC/ UNESCO, 2012: 59).

IV. LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA COMO MOTOR DE PRÁCTICAS DOCENTES SIGNIFICATIVAS: UNA MIRADA DESDE EL PACE

Las 21:00 hrs. de un domingo cualquiera de un mes de escolaridad en Chile es sinónimo, para muchos, de descanso, último divertimento o preparación de la mochila para afrontar la siguiente semana de clases. Para un profesor, sin embargo, suele ser un momento de angustia o bien de resignación. Gran parte de los profesores de nuestro país debe decidir entre continuar la revisión de evaluaciones, la planificación de clases, la elaboración de material o asumir una nueva semana con una eterna lista de tareas pendientes que sabe afectarán directamente a sus estudiantes. De acuerdo con la encuesta realizada por Eduglobal (Ferreira, 2012), en octubre de 2012, en un universo de 12 mil docentes en el país, un 29% señala trabajar 10 a 12 horas fuera del horario laboral establecido en su contrato de trabajo. Si a esto sumamos los problemas que mantiene el profesor durante su semana laboral respecto del manejo de grupos de estudiantes, atención de apoderados, tareas administrativas, relaciones laborales entre pares y con alternos (equipos directivos), entre otras, tenemos a un profesor cuyos niveles de cansancio y frustración podrían ser alarmantemente nocivos para su propia salud y la de sus primordiales beneficiarios: los estudiantes.

Ser profesor o profesora en Chile, por lo tanto, no es una tarea fácil. La teoría que aprendemos en el aula universitaria dista muchísimo de la realidad a las que nos vemos enfrentados en el aula escolar chilena y fuera de ella, día tras día. De ahí a que sea la experiencia la gran formadora del profesor en nuestro país. Los primeros años de ejercicio docente nos permiten a los profesores proveernos de estrategias de enseñanza, así como de habilidades para mantenernos vigentes en un campo laboral exigente, sin que la teoría estudiada durante 5 o más años en la universidad sea realmente necesaria para desempeñarse como profesor. Tal como afirma Tom Russell “en el territorio intermedio de la formación de profesores existen tensiones no resueltas entre ‘las tierras altas’, que representan las clases universitarias de formación pedagógica, y ‘las tierras bajas y pantanosas’, que simbolizan las prácticas docentes en el aula” (Russell, 2014). Esta visión del ejercicio docente real como una tierra pantanosa permite advertir que la docencia no es una acción fluida ni feliz, sino más bien compleja y paralizante.

En este sentido, considerando la experiencia del profesor como clave para su propia formación como docente, es absolutamente necesario detenerse en esta tierra pantanosa por un buen tiempo: ¿por qué es pantanosa?, ¿qué aspectos influyen en ella?, ¿cuánto tiempo ha permanecido así?, ¿qué puede hacer el profesor en esta baja tierra pantanosa? Preguntas que apuntan a develar detrás de la imagen del pantano, las condiciones y las acciones que todo

profesor vive y ejerce en su práctica pedagógica. En otras palabras, es imprescindible que el profesor pueda reflexionar de forma cíclica sobre su quehacer docente de manera tal de visibilizar cuáles son aquellas acciones efectivas en su práctica y cuáles son aquellas acciones perfectibles en el corto plazo. Esta reflexión hecha en la acción misma del ejercicio docente, en palabras de Russell, permite volver a la sala de clases desde la observación crítica de la propia práctica, generando así un valioso proceso metacognitivo que vitaliza y fortalece el propio ejercicio docente.

No obstante, existen en este “pantano” pocas instancias de reflexión pedagógica que permitan ir haciendo perfectible la práctica pedagógica. Una de estas instancias las ofrece el Portafolio de Evaluación Docente, iniciativa propiciada desde el Ministerio de Educación, que dentro de sus dimensiones incorpora la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas, dimensión que por lo demás es considerada como útil o muy útil por el 85,91% de los docentes evaluados el año 2012 (Ferreira, 2012). Si bien el portafolio es una instancia formal que ha perdurado hasta la actualidad, se trata de una instancia distante en el tiempo, ya que su retroalimentación es tardía (existe una al menos 6 meses de diferencia entre la entrega del portafolio y la recepción de resultados), y debido a que se realiza cada cuatro años.

Otra instancia que ha comenzado a aplicarse desde el 2014 en algunos establecimientos educacionales de Chile es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE). Este programa nace en el marco de la reforma educacional impulsada por la presidenta Michelle Bachelet, en su segundo mandato, como una de las medidas de los 100 primeros días de su gobierno, en el marco del Fortalecimiento de la Educación Pública, para enfrentar la desigualdad de acceso a la educación superior y premiar a los mejores estudiantes.

El PACE busca acompañar a jóvenes desde tercer año medio en los ámbitos académico, psicológico y vocacional. El objetivo es prepararlos y apoyarlos integralmente en su ingreso a la universidad. Al terminar la enseñanza media aprobando el programa, los jóvenes podrán acceder gratis a la carrera de su preferencia en alguna de las universidades asociadas. Los establecimientos de educación superior adheridos tienen vacantes aseguradas en todas las carreras para los beneficiarios del programa. Una vez matriculados en la carrera de su preferencia se les ofrece apoyo para asegurar su permanencia en la Educación Superior hasta el término de sus estudios.

Este programa está dirigido a estudiantes de ambientes vulnerables que estén dentro del 15% con mejor rendimiento. Fue lanzado oficialmente el 29 de mayo año 2014 y comenzó su fase piloto con 5 universidades a nivel nacional:

UANTOF, UCN, USM, USACH y UCT. Actualmente son 27 universidades, 1 IP y 1 CFT que llevan a cabo el programa PACE a nivel nacional.

Para llevar a cabo sus objetivos, el PACE desarrolla tres estrategias de trabajo: Preparación Para la Vida (PPV), quienes se encargan de los aspectos vocacionales y habilidades socio-emocionales de los estudiantes acompañados; Vinculación Entre Comunidades (VEC), quienes buscan vincular a los establecimientos con otras instituciones sociales, y Preparación Académica y Acompañamiento Docente (PAAD), quienes se encargan de mejorar la preparación de los estudiantes en los Establecimientos Educativos (EE).

El trabajo de la estrategia PAAD es realizado por profesionales de la educación que se han desempeñado anteriormente como docentes en EE de dependencias municipales. La misión de estos profesionales es acompañar a los docentes de los liceos asesorados en su trabajo diario con estudiantes de 3° y 4° medio, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de Lenguaje, Matemática (y otra[s] asignatura[s]), de 3° y 4° año de enseñanza media, favoreciendo así el desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) comprendidas en los Objetivos de Aprendizaje para dichos niveles, del Marco Curricular de la Enseñanza Media (PACE, 2016:10)

Para realizar este mejoramiento de prácticas pedagógicas se ha establecido una serie de acciones que las universidades que implementan el programa han aplicado de forma más o menos similar. La primera acción es el acompañamiento del docente, entendiéndose por esto el ingreso a la sala de clases del profesional PACE junto con el profesor titular. Esta primera acción permite la observación, por una parte, y la asistencia del profesor en algunas actividades dentro de la sala de clases, por otra. La observación de la clase llevada a cabo por el profesional PACE es la primera acción que posibilita la reflexión pedagógica en tanto inicia un diálogo acerca de las fortalezas y debilidades del quehacer docente. Desde este primer paso, la reflexión pedagógica busca hacer consciente al docente del impacto que tiene su ejercicio en los estudiantes que atiende.

En la práctica, esta misión ha significado lograr junto con los equipos directivos de cada EE la generación de una hora en la cual el docente pueda entablar un diálogo con el asesor PACE.

Tal como problematiza Donald Schön en los años ochenta, vemos que en la actualidad la reflexión docente es necesaria para resolver problemas o complicaciones a través de medios técnicos, como, por ejemplo, la didáctica, pero también encontramos otras situaciones complejas, poco definidas o desordenadas que aún no son posibles de resolver. En Chile se nos presentan los

bajos resultados en pruebas estandarizadas, las diferencias entre los colegios particulares pagados y colegios municipales, programas de Gobierno que se terminan sin dejar ninguna investigación al término de estos, altos niveles de violencia o las bajas expectativas en los mismos profesores y estudiantes.

En el caso de los profesores, la teoría no siempre permite definir claramente un problema y no podemos “reparar” como otras profesiones, porque los “puntos de atención” son bastante diversos, caóticos y muchas veces dependen de factores muy complejos de manejar como la situación socioeconómica de los estudiantes, el contexto familiar y cultural, entre otros.

Según el planteamiento de Schön, lo primero es tener un problema bien definido, pero ¿cuál es el problema real en la educación chilena si ni siquiera los más altos puntajes son capaces de alcanzar los buenos resultados internacionales? ¿es el Ministerio de Educación?, ¿son los profesores?, ¿los estudiantes?, ¿la falta de investigación?

Tal vez, una de las grandes complicaciones es que creemos que nuestros problemas son únicos y actuamos habitualmente de acuerdo con nuestra intuición, tal vez debamos recurrir a modelos que han sido exitosos y probar cuáles nos podrían servir y se podrían adaptar a nuestra realidad.

Creemos que para generar “prácticos competentes” la formación debería estar centrada en ayudar a los docentes a reconocer problemas bien definidos y enseñar teorías capaces de resolverlos de manera eficaz y real. Para esto, los docentes y las universidades deben acercarse a la realidad y crear teorías propias que puedan aplicarse. Esto acompañado de una mejora de las condiciones laborales, que permitan facilitar a un profesor intelectual, capaz de pensar en su quehacer práctico buscando soluciones técnicas para resolverlos de manera competente.

Para lograr este objetivo, insistimos en que los docentes deben tener espacios para la reflexión y para la lectura de estas teorías que probablemente no fueron entregadas en su formación inicial o en su práctica profesional. Por eso planteamos que el PACE puede ser un apoyo permanente a los profesores y una búsqueda de soluciones técnicas a ciertos problemas que se presentan en los establecimientos. En este caso, de sectores con un alto grado de vulnerabilidad.

En el contexto de la formación inicial docente, pareciera que las universidades cuentan con un escaso acercamiento a la realidad de los establecimientos de nuestro país. Las clases y teorías son pensadas en una realidad ideal muy distante a las problemáticas presentes en los colegios. Por lo tanto, planteamos que también es necesario utilizar teorías y, en lo posible, profesionales

que obligatoriamente tengan que haber hecho clases en establecimientos públicos o, por lo menos un acercamiento investigativo en estos lugares.

Los profesores, asimismo, cuentan con pocos incentivos, tiempo y recursos para crear investigación científica o teorías sobre su práctica pedagógica. El profesor PACE, en la actualidad, está desarrollando investigación en los establecimientos, porque puede ver la realidad de una manera más distante, pero, al mismo tiempo, cercana a sus estudiantes y contexto.

V. CONCLUSIONES

La integración entre la formación teórica y la práctica es un aspecto crítico en la formación profesional de los profesores. Las facultades tienden a enfatizar los contenidos más académicos y abstractos, dejando de lado el plano práctico que es tan necesario dentro del ámbito educacional. Desde nuestra mirada, creemos que el Programa PACE nos permite ayudar a los docentes en su carrera, ya sea para apoyar su trabajo de incorporación y, por otra parte, afirmar a quienes tienen más experiencia, pero requieren actualización e innovación, utilización de TIC o apoyo, producto del deterioro profesional.

Las políticas educativas están fomentando la formación continua con acento en el seguimiento y acompañamiento pedagógico. Por lo tanto, insistimos en dar cuenta de la importancia que tienen los espacios de reflexión pedagógica para los profesores de aula, con el fin de promover prácticas profesionales conscientes y satisfactorias que repercuten tanto en el profesor como en los estudiantes.

Por último, queremos señalar que creemos fundamental mejorar las expectativas en los docentes, desde los medios de comunicación masiva hasta las instancias académicas para que, de esta forma, los buenos profesores permanezcan en el sistema. Esto acompañado de mejores incentivos para los profesionales destacados, el reconocimiento de la pedagogía como una profesión, mejoras del contexto laboral y de bienestar con condiciones dignas, seguras y facilitadoras de un buen desempeño, garantizar horas no lectivas para la preparación de clases, desarrollo de material didáctico e innovador, reflexión pedagógica y trabajo colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- CPEIP.** Ministerio de Educación. 2016. Objetivos de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley 20.903. 2016. Rescatado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ferreira, Eduardo.** 2012. "Ser profesor es una cuestión de amor" en Universtarios.cl. Disponible en <http://universitarios.cl/2013/05/09/ser-profesor-en-chile-una-cuestion-de-amor/> [Consultada 12/10/2016]

- Mesa sobre ley 20.501.** Condiciones para la Docencia y el Agobio Laboral. 2016. Informe Ejecutivo de Resultados y Propuestas, Santiago. Ministerio de Educación.
- Muñoz Stuardo, Gonzalo.** Informativo sobre "Agobio laboral docente". División de Educación General. Ministerios de Educación, 31 de marzo del 2015. Rescatado de <http://refundacion.cl/wp-content/uploads/2016/04/Ordinario-MINEDUC-Agobio.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC),** Mesa sobre ley 20.501. Condiciones para la Docencia y el Agobio Laboral. Informe Ejecutivo de Resultados y Propuestas, Marzo, 2016.
- PACE.** 2016. Guía Orientadora: Estrategia de Preparación Académica y Acompañamiento docente. Chile: MINEDUC.
- Russell, Tom.** 2014. La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 223-238. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>. [Consulta 15/10/2016)
- Schön, Donald.** 1992. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- OREALC/UNESCO.** 2012. Profesores para una educación para todos, proyecto estratégico sobre docente: Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Unidad de calidad, DAEM.** 2015. Municipalidad de Recoleta. PADEM. Rescatado de <http://www.recoleta.cl/wp-content/uploads/2015/07/PADEM-2015-.pdf>