



EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO Y DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Diana Veneros Ruiz-Tagle

Agradezco, en primer lugar, la invitación a participar de esta Mesa Redonda en el marco de una temática de tanta relevancia como la que la inspira: “Niveles del Currículo”. Creo, por otra parte, que iniciativas como la representada por este seminario, dan cuenta de los principios y elementos que son la esencia del hacer universidad; éstos dicen relación, entre otros, con la promoción y desarrollo de un diálogo abierto, fruto de la reflexión y experiencia universitarias, planteado con altura de miras, y confrontado en un debate fructífero frente a pares académicos.

En esta ocasión, y aprovechando la coyuntura planteada por este Seminario, me voy a referir a algunos conceptos e ideas que me parecen importantes de considerar en la actual coyuntura por la que atraviesa la universidad. Primero voy a aludir al concepto de calidad total –principio rector del quehacer universitario de última generación– y, en este contexto, al deber ser, desarrollo, y aplicación de éste en los nuevos currículos diseñados por los distintos programas de pedagogía de la Facultad, en el marco del proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FID). Luego, en el marco de la calidad y de su promoción, me voy a referir a los mecanismos de evaluación que deben acompañar al proceso de mejoramiento de los programas de formación inicial docente, así como al desempeño de los profesores en ejercicio en el sistema. En este contexto general, por último, aludiré, brevemente (en términos de su importancia e impacto institucional), a los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, presentados oficialmente en el mes de diciembre del año 2000.

El concepto de calidad, en todas sus variantes, como muchos otros que se barajan hoy, es relativamente nuevo en el sistema de educación superior; forma parte de la neo-Vulgata impuesta, desde el extranjero, por las instituciones oferentes de crédito para el nivel terciario y, en el ámbito nacional, por el Ministerio de Educación a través de distintas agencias y organismos.

Por cierto, nada hay de erróneo en la búsqueda de la calidad. En la enseñanza superior, el tema aparece hoy puesto en el tapete por algunos considerandos de importancia incontestable. Uno de ellos, de carácter principal, alude a que la educación superior se ha vuelto cada vez más costosa y el Estado necesita asegurarse de que los recursos invertidos en ella son utilizados eficientemente, en pro de objetivos relevantes para el desarrollo del país. Necesita, además, comprobar que los beneficios sociales dimanados de tal inversión justifican el gasto en este sector y no en otros igualmente deficitarios como la educación primaria, la salud, los subsidios a las familias más pobres, etc. Un segundo considerando se vincula con la expansión experimentada, desde hace poco más de dos décadas, por el sistema de enseñanza superior. En el marco de la gran heterogeneidad de las instituciones actualmente existentes y de los programas y diplomas ofrecidos, se ha hecho imperiosa la necesidad de definir mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad al interior del sistema para garantizar el cumpli-

miento de exigencias mínimas de solvencia institucional y rigor intelectual. Un tercer argumento en pro de la búsqueda de calidad dice relación con la creciente apertura de los claustros académicos y la caída de la cúpula de cristal que hasta ayer guarnecía a la academia de la crítica social. Hoy, las instituciones de educación superior ya no pueden sustraerse a la interpelación directa por parte de la sociedad a la que sirven, debiendo, en este contexto, darle cuenta no sólo de qué hacen, sino, además de cuán bien lo están haciendo. Ello, en el marco del interés creciente de la sociedad, tanto por el destino del gasto público (interés que naturalmente se plasma en todo tipo de preguntas sobre la calidad relativa de los proyectos financiados por el Estado), como por el destino de su propio aporte al sistema a través del financiamiento de la educación de sus hijos. Un cuarto factor, en este mismo sentido, alude a la internacionalización de los mercados laborales y del estudiantado terciario en el marco de la globalización, lo que está llevando a las instituciones de educación superior, no sólo a flexibilizar sus currículos, sino también a certificar su calidad. Este último fenómeno ha inducido a las universidades a competir por posiciones distinguidas en los *rankings* institucionales. En los últimos cinco años, éstos han comenzado a aparecer de manera regular en la prensa y revistas. Hoy, todas las universidades, y este es el desafío del momento, están obligadas a mostrar a la sociedad su pertinencia, calidad y responsabilidad¹.

Pero, si bien es relativamente fácil llegar –desde estos requerimientos externos de calidad– a la diseminación social del concepto y a la generación de una “mentalidad de aceptación” del mismo al interior de las instituciones de educación superior, no es fácil, sin embargo, acometer efectivamente el cambio en esta dirección. De un lado, es difícil concordar un concepto y un sentido únicos para la calidad. Una conocida cita del libro de Robert Pirsig es sugerente, si bien su enfoque podría ser tildado como excesivamente esencialista². Tampoco es dable, de otro lado, adherir a un recetario de criterios y praxis para conseguir la calidad en el corto plazo. No en el ámbito de las universidades, donde los tradicionales marcos en que

¹ José Joaquín Brunner sintetiza todas las nuevas demandas de calidad implícitas en los argumentos suprascritos de la forma que sigue: “...han aumentado y se han diversificado las demandas provenientes de los gobiernos, la industria, los empleadores, los medios de comunicación y la opinión pública en general. Los gobiernos reclaman calidad, eficiencia y relevancia de la educación superior para el desarrollo nacional, aún cuando ya no están en condiciones de sustentar con generosidad dichas demandas. La industria quisiera encontrar en las universidades una fuente de información y un mayor énfasis en la información tecnológica. Los empleadores exigen graduados que se adapten a sus múltiples y cambiantes necesidades. Los medios de comunicación siguen a la distancia la evolución de los sistemas y critican sus fallas sin alentar, en cambio, sus progresos. Por su lado, la opinión pública se ha acostumbrado a esperar más de la educación superior de lo que ésta puede entregar: equidad de acceso, empleos bien remunerados, un camino garantizado de movilidad social, un lugar de orientación para la sociedad, una variedad de servicios culturales y mucho más. En tales circunstancias, la presión sobre las instituciones aumenta constantemente y la variedad de agentes que deben satisfacer amenaza con sobrepasar sus capacidades de respuesta”. En “Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano”. Presentación ante el Seminario Internacional “Evaluando la Evaluación” de la Red Internacional para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, Santiago, mayo, 1999.

² En *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, Robert Pirsig plantea una ya clásica alusión a la calidad: “La calidad: ya se sabe lo que es pero en el fondo no sabemos en qué consiste, lo cual es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, son de más calidad. ¡Pero al tratar de definir lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, todo se esfuma! Y no queda nada de que hablar. Pero si no podemos definir lo que es la calidad, ¿cómo podemos saber lo que es o cómo podemos siquiera saber que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces no existe a efectos prácticos. Pero, en realidad, sí que existe a todos los efectos prácticos. ¿En qué otra cosa se basan las notas escolares? ¿Por qué otro motivo iban las personas a pagar auténticas fortunas por algunas cosas y por qué iban a tirar otras a la basura? Es evidente que algunas cosas son mejores que otras ... ¿pero qué es lo ‘mejor’? De modo que seguimos dándole vueltas al tema, dándole vueltas en nuestra mente y sin encontrar en qué basarnos. ¿Qué demonios es la calidad? ¿Qué es?”. Citado en “Gestión de calidad y garantía de calidad en la enseñanza superior europea. Métodos y mecanismos”, en *Estudios* N° 1, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Bruselas. Luxemburgo, 1993.

discurre la actividad académica son, usualmente, muy difíciles de remover. Además, siempre está el peligro de que aún iniciando el cambio hacia la búsqueda de la calidad, las fuerzas de la tradición terminen absorbiendo todo conato de innovación, peligro al que no son capaces de sustraerse enteramente ni siquiera las instituciones del mundo desarrollado, con mayor experiencia y espíritu de competitividad que las nuestras.

¿Por qué es tan importante la calidad? Hay muchas respuestas a esta interrogante. Partiendo desde el punto más próximo a nuestra realidad institucional como universidad pedagógica, cabría plantear que hoy el país está empeñado en hacer fructificar una educación de calidad a través de una comprensiva y ambiciosa reforma educacional. Muchos son los ambientes en los que es preciso sentar las bases de una educación mejor y más equitativa. Uno de los más importantes se relaciona con la clásica relación profesor-alumno y con la naturaleza de la interacción que se plantea entre ambos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto específico, hay clara conciencia de que es preciso mejorar el proceso de aprendizaje. Pero, qué duda cabe, es preciso mejorar también el de la enseñanza. Y aquí emerge un elemento crucial, hasta ahora no tan enfatizado en anteriores reformas y que, contrariamente, tiene en la actual una importancia capital: el de la calidad de la enseñanza y de los profesores.

En cualquier ámbito o nivel educativo que se tome como referencia, la calidad de la educación y la calidad de los docentes son factores instrumentalmente dependientes. Para ser eficaces en el mejoramiento de la educación, se dice hoy, no sólo se requiere mejorar los procesos de aprendizaje sino, complementariamente, los procesos de enseñanza. En este contexto, el conocimiento del profesor de la disciplina que cultiva, y su habilidad para enseñarla, inciden significativamente en el mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Se da aquí un nuevo énfasis a las competencias y desempeño de los profesores y profesoras del sistema. Éstos, dada la naturaleza de su profesión, están llamados (y lo estarán probablemente más en el futuro) a responder a demandas sociales cada vez más complejas, las que informan tanto su misión docente, como, desde un punto de vista específico, los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a las distintas tareas a su cargo. Dicho en otras palabras, la reforma en actual curso no concretará sus fines si los profesores en actual proceso de formación adolecen de la falta de efectiva calificación.

Nuestra responsabilidad en el marco del tema antecedente es inexcusable, atendida la naturaleza de nuestra misión institucional declarada: la formación de profesores para el sistema nacional de educación, en todos sus niveles; y hoy, la preparación de profesores de calidad que la reforma requiere. Pero, ¿hasta qué punto las instituciones de educación superior –y particularmente la nuestra– están actuando con responsabilidad, eficiencia y, sobre todo, espíritu de innovación, en la formación del profesorado? ¿Cuán preparados están nuestros futuros egresados (o actuales practicantes) para insertarse en el ámbito laboral, atendiendo con eficiencia las demandas actuales que plantea el sistema? ¿En qué medida estamos respondiendo a las expectativas de calidad de nuestros usuarios, entregándoles herramientas que les posibiliten competir con éxito por una inserción profesional en una institución educacional, nacional o internacional (en el marco de una creciente globalización), de prestigio?

Sin duda, los Proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente que están siendo implementados en 17 universidades con programas de pedagogía, han dado algunos pasos en este sentido y permitido el posicionamiento de un discurso modernizador que refleja

un compromiso explícito con el cambio y la búsqueda de nuevos niveles de eficiencia y calidad. En este contexto se han reformado los ya, en muchos casos, obsoletos currículos de formación profesional docente, se han instalado nuevas aulas multimediales y modernos laboratorios, así como se han adicionado insumos tecnológicos al proceso: los TIC's o tecnologías de información y comunicación puestas al servicio de la formación inicial –algo que hasta ayer se desconocía. De otro lado, una inversión significativa ha estado asociada a planes comprensivos de desarrollo académico, dirigidos a los formadores de educadores al interior de las universidades pedagógicas. Programas de postgrado en Chile y en el extranjero, de pasantías y misiones específicas han movilizado a muchos académicos, les han otorgado una nueva conciencia de sus roles y valía y han retornado en mejores prácticas en aula. Si bien con tropiezos y dificultades, la tradición ha cedido paso a la innovación en las maneras de enseñar, transformado el perfil del profesor tradicional y otorgado a los estudiantes un nuevo rol en la conducción de su proceso de formación.

Los frutos más sustantivos de lo que hasta aquí se ha realizado comenzarán a hacerse visibles en el decurso del próximo quinquenio, en el marco de la cristalización de los planes de desarrollo académico y de infraestructura desarrollados por las distintas universidades, y en el de egreso de las primeras cohortes expuestas a la aplicación de los nuevos planes de estudio, de nuevas metodologías, y al uso más o menos extensivo de los medios y Tecnologías de Información y Comunicación. Valga, en este contexto, mencionar aquí uno solo de estos aspectos, que parece auspicioso y que se refiere al cuerpo académico de esta universidad. En el año 2002, una vez finiquitados los actuales programas de perfeccionamiento académico desarrollados en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación exhibirá un estimado de 26,14% de doctores (versus un 11,41% en 1994), un 42,57% de magísteres (versus un 20,54 en 1994), en tanto los guarismos relacionados con académicos, sólo en posesión de un Título Profesional, disminuirán de un 63,23% en 1994 a un 29,11% en 2002, datos que, por cierto, no son nada triviales. Como resultados académicos esperados, pueden formularse desde aquéllos que van a un mejoramiento de la labor docente desarrollada en aula, hasta el despegue y desarrollo de una investigación en educación seria, amén de la confección de textos, y la oferta de una asesoría y capacitación de calidad para el sistema nacional de educación.

Innovaciones como las reseñadas son importantes, pero difícilmente pueden satisfacer, de una vez y para siempre, las necesidades de mejoramiento existentes al interior del sistema. Nuestro Programa de Formación Inicial Docente (FID), en actual desarrollo, así como otros programas en el ámbito nacional, requieren aún de muchos ajustes para responder plenamente a todas las necesidades emergentes de un sistema nacional en proceso global de reforma. Sin duda, queda aún mucho camino por recorrer. No hay que cerrar los ojos a las medidas correctivas que es preciso asumir al interior de estos proyectos de innovación. Urge acometerlas en pro de una labor de calidad en el marco de nuestra misión declarada: la formación de profesores.

Hay, en primer lugar, que profundizar el proceso de revisión del currículo de los distintos niveles y especialidades (Carreras) de la formación inicial docente, en actual curso, de manera de pesquisar, con mayor espíritu crítico y creador, las deficiencias y obsolescencias que aún, naturalmente, persisten. Existe hoy consenso en el mundo de que los programas de formación de profesores requieren, en primer lugar, de un riguroso currículo de especialidad. La instrucción de contenidos netos de especialidad es el punto de partida. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Este es un sector al que hay que prestar, por ende, señalada atención en tanto

no está dicha la última palabra respecto de qué enseñar en la especialidad, cuándo enseñarlo, en qué secuencia y con qué profundidad hacerlo. En segundo lugar, hay también consenso sobre la necesidad de adicionar a ese currículo específico una experiencia de enseñanza contextualizada o un set de experiencias que faciliten la práctica real de la pedagogía. Ello, a través de la administración de distintos cursos conducentes a la adquisición, por parte del docente en formación, de una cierta experticia en el arte de enseñar. En tercer lugar, aparece hoy también difundida la certeza de que hay que establecer vínculos o puentes significativos entre los contenidos teóricos de aprendizaje y la experiencia y transmisión de los mismos en el hacer docente; dicho en otras palabras, es preciso establecer nexos entre lo que el futuro docente aprende aquí y lo que enseñará en el aula escolar. Ello, a través de una práctica graduada de carácter relevante. Sin duda alguna, nuestros planes y programas de estudio de formación inicial requieren de muchos ajustes aún considerados estos tres dominios. Requieren todavía de nuevas miradas que permitan trascender las antiguas visiones, inhibir el espíritu de salvaguarda de “cursos-parcelas” con dueños conocidos, y vencer la renuencia a una profunda y enriquecedora reconversión académica.

Pero ello no podrá acometerse sin la puesta en vigencia de sistemas de evaluación interna (al interior de cada Departamento y Carrera) que den cuenta y acrediten la pertinencia y la calidad de los programas. Sin duda los tiempos en que las modificaciones al currículo eran desarrolladas a “ojo de buen cubero”, o mediando impactos coyunturales de algunas líneas temáticas atractivas, han pasado y no volverán (o, al menos, no deberían). Existen hoy precisos y afinados sistemas de evaluación del currículo que es preciso acoger y aplicar según los casos.

De otro lado, estos currículos diseñados en el marco del FID requieren de una clara definición y aceptación de la naturaleza de la propuesta de formación, la que se caracteriza por su carácter inicial. Una de las deficiencias más flagrantes, en este sentido, es la falta de una política institucional consistente que enlace los conceptos de formación inicial y formación continua. Hay una persistente ambigüedad en este respecto lo que se plantea como una amenaza en tanto la innovación puede terminar siendo obliterada por los “procesos de socialización negativa” que siguen operando al interior de la institución. Así, se tiende a reiterar una y otra vez que la ablación de los antiguos currículos se ha traducido en la pérdida de algunas líneas de formación y, consecuentemente, de horas (lo que aparentemente sería causal, a su vez, según se argumenta, de una formación de menor calidad respecto de aquella entregada a través de los planes antiguos). Al así plantearlo, no se toma en consideración que, precisamente, la lógica de la formación inicial actual (que renuncia explícitamente con el apelativo “inicial” a una función terminal), estriba en que el perfil del futuro docente no está asociado hoy al de un profesional plenamente acabado, por cuanto las demandas del sistema de educación estarán siempre renovándose. El futuro profesor deberá pues, así como otros profesionales, volver periódicamente a la universidad a reforzar, a través de distintos programas, su formación. Lo anterior es también consonante, debe recordarse, con los objetivos explícitos del Ministerio de Educación en cuanto a profesionalizar de manera efectiva a los docentes en ejercicio en el sistema, someterlos a evaluaciones periódicas, hacerles partícipes de mejores rentas y dignificar su rol social.

Huelga decir entonces, en el marco de lo recién enunciado, que todavía persiste, como gran tarea pendiente, la necesidad de establecer definitivamente las líneas de formación continua (cursos de especialización y capacitación, programas de diplomados, post-títulos, post-gradados), llamados a complementar los currículos de formación inicial de profesores, en actual experimentación y desarrollo.

Hay otro aspecto en nuestra actual reforma institucional de los procesos de formación docente en la que es preciso poner atención. Éste dice relación con la renovación en las formas de enseñar. ¿Estamos, efectivamente, realizando una docencia de calidad considerada la variable de innovación y el mejoramiento de las didácticas? Esta es una pregunta de no fácil respuesta, dado que no existen evaluaciones en este sentido. Es preciso incentivar tanto la innovación metodológica (área al interior de la cual nunca se hará lo suficiente) como la aplicación de las nuevas tecnologías a la docencia.

La búsqueda de calidad en nuestra tarea formadora de docentes pasa también por la necesidad de vinculación e integración con otras universidades y entidades del sistema nacional de educación. Parece urgente, en primer lugar, favorecer la correspondencia de nuestros programas con los de otras instituciones con carreras de pedagogía. Esto es inexcusable. No es posible continuar con currículos estancos y dispersos. Es preciso favorecer las posibilidades de traslado de alumnos en actual proceso de formación docente con asiento en otras universidades. Tampoco podemos aspirar a la calidad en nuestros programas si éstos discurren absolutamente disociados de las expectativas del sistema nacional de educación y de la escuela, propiamente tal. Hay que insistir en el fortalecimiento de los vínculos entre nuestra universidad formadora de docentes y el aula escolar, donde ocurren las reales situaciones de enseñanza-aprendizaje y donde se formulan todo tipo de problemas y preguntas que deben ser respondidas desde las aulas universitarias. A veces, en el marco de una pretendida autonomía institucional respecto de la formulación de planes y programas, se obvia la consideración de que, en primer lugar, los docentes son formados para servir a un sistema cuyos lineamientos son claros y sus necesidades específicas. Se necesita, en este marco, promover una común visión sobre la formación del profesorado tanto en los ámbitos interuniversitarios como en el nacional, debatiendo continuamente sobre modelos de formación del profesorado en un nivel comparado y reformulando los propios en el marco del más adecuado.

Las preguntas, pues, sobre la calidad y pertinencia de la formación de pregrado en las universidades con programas de pedagogía siguen y seguirán abiertas: ¿cómo, en el marco de lo ya realizado hasta hoy, se puede continuar mejorando? ¿Qué niveles perfeccionados de calidad exhiben los nuevos currículos, comparados con los tradicionales? ¿Cómo aumentar, en fin, la calidad de los Programas de Formación Inicial, en actual desarrollo, en aras de satisfacer las todavía muchas demandas de cambio de la educación nacional, responder a la postergada tarea de resignificación de la función docente y arrojar saldos positivos como institución formadora de docentes (área en que también estamos, profundamente, en la columna del débito)? Y para el futuro, ¿cómo acometer la definición de líneas de formación continua que satisfagan las necesidades del profesorado en ejercicio, o en vías de egreso de nuestros programas de formación docente, de manera que la oferta sea de calidad?

La respuesta a estas interrogantes pasa por consideraciones de carácter técnico, conforme a sus caracteres. Con todo, hay un considerando de carácter general que es preciso destacar. Un papel importante en la evaluación del Programa FID, así como en la promoción general de la calidad de los programas de pre y postgrado actualmente ofrecidos por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y, en particular, por esta Facultad, debe estar asociado al funcionamiento de un proceso regular de autoevaluación (o de autoestudio o autoapreciación). Tal proceso debe ser de carácter permanente y con fines de aprendizaje y mejoramiento, mas no de sanción. Ésta es, sin duda, la única vía para garantizar un hacer adecuado o de calidad, entendido éste, instrumentalmente, como “algo apto para el objetivo” (Ball, 1985; Williams, 1991).

Pero hay que ser cautelosos. En la ya profusa literatura sobre enseñanza superior y calidad, se plantea que para que los académicos puedan aceptar y, en definitiva, introducir cualquier tipo de cambios al sistema (y el vuelco a la calidad involucra un cambio mayor), deben ser dueños de los procesos que definen los problemas y diseñan las soluciones. Ello explica por qué, por ejemplo, a lo largo del proceso de aplicación de las nuevas mallas curriculares del Proyecto FID/UMCE/MINEDUC, un rol especial haya sido atribuido al proceso de sensibilización de académicos y estudiantes, llamados a poner en marcha todos los cambios individualizados en el proyecto. Este proceso estaba objetivado en torno a producir un “apoderamiento” del cambio para producir, a partir de allí, un “empoderamiento” de profesores y alumnos induciéndolos a hacerse partícipes de la gestión de ese mismo cambio. No puede sostenerse, lamentablemente, que el proceso haya sido exitoso, por cuanto muchas de las resistencias hacia el Proyecto FID aluden a una falta relativa de autoría y dominio de los académicos sobre el proyecto.

Lo anterior hace más sensible la necesidad de acometer de manera adecuada la gestión de la calidad al interior de la universidad, dado que, tal cual se plantea, ésta debe ser acometida por los propios involucrados en el sistema. En cuanto los temas donde es preciso poner acento en pro del mejoramiento de la calidad, los conceptos y considerandos anteriores ponen de relieve varios: la evaluación de los programas y procesos de formación inicial docente (tema al que ya se ha aludido, precedentemente); la evaluación –en el marco anterior– del desempeño de los aspirantes a maestros, antes de ingresar al mercado de trabajo; así como la evaluación, a lo largo de su vida profesional, de los docentes en ejercicio en el sistema nacional de educación, en aras de la promoción e incentivo a su perfeccionamiento en el marco de un sistema de formación continua. Tales evaluaciones, tanto de los programas de Formación Inicial como de los profesores en ejercicio, deben ser vistas, por cierto, como elementos intrínsecos del sistema educativo.

Me parece que es importante reforzar la idea de que la evaluación de los profesores y profesoras, formadores de formadores, y de los programas de formación profesional mantenidos por las distintas universidades, públicas y privadas, son elementos claves en todo esfuerzo social por mejorar la educación, consideradas variables de calidad y equidad. Asimismo, los sistemas inteligentes para la evaluación de los maestros en ejercicio en el sistema nacional de educación son una parte integral del sistema educativo. De un lado, coadyuvan al logro de las metas principales de este último; de otro, deben, también, llegar a ser fundamentales en el reconocimiento de las metas personales de desarrollo profesional y de promoción de los propios docentes que laboran en el sistema nacional de educación.

En este contexto, me parece que un buen punto de partida sería el de hacernos cargo, como institución, del debate y de la aplicación, con carácter experimental, de los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes recientemente elaborados y publicados por la Coordinación Central de los Proyectos de Innovación en la Formación Inicial Docente de las 17 universidades. Formulados en función de criterios para evaluar el desempeño docente esperado de los aspirantes a maestros y maestras al finalizar su periodo de formación inicial, estos estándares están llamados a evaluar cuan bien preparados están los jóvenes profesores en vías de egreso de las universidades.

Tales estándares ofrecen una oportunidad cierta para mejorar y pueden constituirse, a corto plazo, en real fortaleza para todas las entidades formadoras de docentes del sistema. Ello, en la medida que sirven a la evaluación no sólo de la capacidad individual de los aspirantes a

profesores de nuestras carreras de pedagogía –inmediatamente antes de insertarse ellos en el sistema– sino, a la vez, de medición de competencias institucionales en el proceso de formación de profesores. Lo anterior, en el contexto de la relación dialéctica que debe ser entablada entre estos estándares nacionales y los programas de formación de profesores en actual desarrollo en nuestra universidad, y de la autocrítica y el ulterior mejoramiento que deben devenir de esa misma relación.

Los estándares propuestos aparecen expresados como criterios que orientan la evaluación de desempeño de cada futuro docente en las cuatro principales áreas de acción o “facetas” que informan su cometido profesional cotidiano. Estas cuatro áreas son, respectivamente, la preparación del acto de enseñar y todas las actividades involucradas, la creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje, la labor de enseñanza propiamente tal, y el trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella; todos dominios que marcan el desempeño profesional docente, susceptibles de ser medidos vía los indicadores de calidad que se proponen.

Sin duda, esta evaluación de desempeño docente vía estándares ha de sofisticar y complejizar las evaluaciones hechas en el contexto de las tradicionales prácticas profesionales. El primer impacto ha de medirse en ese ambiente. Con todo, el impacto esperado de la aplicación de estos estándares se plantea también en otros ámbitos.

De partida, los estándares están llamados, por su propia naturaleza, a expresar el “deber ser” del cometido profesional. Esto es, al definir un nivel de práctica que está muy por encima de lo que los aspirantes pueden efectivamente lograr, pueden ayudar a mover una disciplina, un área de contenido, o pueden relanzar la profesión docente hacia delante, hacia un nuevo estado del arte, inhibiendo las tendencias al status quo y a la perpetuación endémica de los errores del pasado.

Dicho de otra forma, es dable esperar un impacto positivo de la evaluación de la calidad de la formación inicial docente, basada en estándares, sobre nuestros currículos en actual aplicación, sobre el nivel del pedagogo en situación de egreso, sobre la metodología, y sobre el uso de tecnologías asociados a los programas, entre otros. Lo anterior permitiría establecer de inmediato –y conforme a los resultados de tal evaluación– las medidas correctivas conducentes a obviar las deficiencias o “ruidos” que puedan existir al interior de nuestros programas de formación. Pero la tarea no termina aquí. Debemos, asimismo, fijar nuestro propio “estándar institucional”; esto es, el puntaje aceptable de titulación para nuestros profesores principiantes o recién egresados –consideradas tanto las pruebas específicas de conocimiento y otras evaluaciones, como el nivel de desempeño efectivo de aquéllos en el proceso de evaluación de los 21 estándares profesionales. Y, por último, debemos también definir nuestros propios “prototipos o modelos de desempeño”, los que, sobre la base de desempeños reales, puedan constituir muestras de comportamiento en cada uno de los niveles de puntaje propuestos.

Me parece, desde una última perspectiva, que estos sistemas de evaluación de la calidad de la formación inicial, basados en estándares de desempeño, serán también instrumentales en los procesos de acreditación de los programas de pedagogía existentes en esta institución, así como naturales mecanismos de promoción de la fijación de estándares en las distintas áreas disciplinarias –tarea también pendiente y sobre la que no se ha iniciado siquiera el debate.

Ya sabemos, en todo caso, que el provocar cambios en los programas de formación docente no ha sido empresa fácil en ninguna universidad y menos en ésta. Pero, si bien es dable asumir que el cambio no será fácil, lo es también asumir que éste no puede ser obviado o pospuesto si está dirigido a satisfacer las necesidades reales de calidad de la educación en el aula escolar a través de la formación de buenos profesores. En este tenor, valga terminar con una propuesta de premisas prácticas de apoyo a la tarea de apropiación de estos estándares:

1. La primera dice relación con la creación de una visión de futuro, fluida y flexible, respecto del mejoramiento real susceptible de ser alcanzado en los programas de formación inicial docente a partir de la aplicación de estos estándares. Éstos pueden servir, virtualmente, como catalizadores en la revisión de la arquitectura completa de nuestros programas de formación, siendo, en otras palabras, motor de cambios.
2. La segunda premisa dice relación con la creación de un plan que elabore el cómo puede ser llevada a cabo esta visión de mejoramiento de los programas de formación, de la mano de los estándares, en concordancia con otros procesos de planificación que consideren aspectos tales como la creación de una estructura de soporte para el programa, cursos permanentes de capacitación para los evaluadores del desempeño, etc.
3. La tercera premisa dice relación con el favorecer la experimentación. Tal vez la mejor manera de promover el compromiso de los académicos formadores de docentes con el nuevo sistema sea la de permitirles visualizarse como aprendices y percibir, a su vez, el proceso de formación inicial como uno de formación temprana, en el que los estudiantes –desde su primer día en las aulas pedagógicas– se perciben ya como profesores en fase de entrenamiento. La idea debe ser la de experimentar sin miedo con estos estándares en situaciones reales de aprendizaje, con otros colegas, o con los propios alumnos.
4. La última premisa dice relación con la asimilación de un enfoque comprensivo. Sin duda, la aplicación de estándares para evaluar y, últimamente, asegurar la calidad de los programas de formación inicial de profesores –a través de sus propios productos, los aspirantes a profesores– requiere de un acercamiento a la totalidad del proceso de formación de docentes, partiendo con el análisis de políticas respecto de la calidad de los postulantes, los mecanismos de retención de los estudiantes, los currículos, los procesos de formación, los utillajes metodológico y tecnológico empleados en el proceso de formación, etc.

Sin duda hay mucho por hacer y, en este contexto, sigo convencida de que las oportunidades están allí. Sólo bastan la clara convicción de lo que debe hacerse, el diseño inteligente de los ritmos y etapas que los procesos deben seguir y, sobre todo, la gestión de un liderazgo dotado de la voluntad política para acometer los cambios en un clima organizacional armonioso y constructivo.