

DISCURSO RECTOR DE LA UMCE JAIME ESPINOSA ARAYA

En mi calidad de Rector de la UMCE, me permito compartir con ustedes algunas reflexiones en torno a la formación de profesores, materia que nos atañe, no solamente porque se refiere al sentido principal de nuestra misión universitaria, sino porque en el debate actual sobre la calidad de la educación, parece ser, a juicio de muchos, el factor clave para comprender los buenos o malos resultados observados en nuestro país.

Los triunfos y las derrotas de los empeños por brindar una educación consistente con las necesidades, intereses y oportunidades de nuestros niños y jóvenes, suelen atribuirse a la buena o mala influencia de las acciones pedagógicas que pueden ejercer los docentes. Y, por lo tanto, a la formación académica y profesional que estos han recibido en los respectivos institutos o universidades.

No existen, lamentablemente, estudios bien fundados sobre las diferencias de formación docente ni sobre la procedencia de los profesores calificados de excelencia en las evaluaciones docentes que se están efectuando desde hace pocos años en la educación municipalizada; tal vez, porque no hay todavía unanimidad para reconocer en los instrumentos aplicados un camino válido de demostración de la calidad docente. Como sea, la tentativa de evaluación solo da cuenta de una parte de la realidad. Por otro lado, tampoco las universidades han consolidado bases de datos actualizados y suficientes de seguimiento de egresados. Nos quedamos, mientras tanto, con los testimonios de unos pocos empleadores que informan sobre el desempeño docente como un requerimiento del proceso de acreditación de carreras. Pero no es suficiente evidencia para nosotros ni para los reputadores críticos de la calidad de la formación de los centros de formadores.

Nos guiamos, entonces, por los resultados de la educación, obtenidos de la aplicación de pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU, a nivel nacional, o a través de pruebas internacionales como el TIMMS o la PISA, cada una de las cuales, mide lo que mide, pero que en modo alguno pudiera considerarse que midan la educación en toda su amplia y compleja manifestación.

En el caso del SIMCE, por ejemplo, se da la distorsión –denunciada por los propios profesores– de que este instrumento de evaluación está, en la práctica, en alguna medida, sustituyendo al currículo. Las convicciones pedagógicas de los

buenos profesores, a partir de la propia realidad educativa, se ven postergadas por la presión que ejercen los directivos -a su vez presionados por el sistema- para preparar el SIMCE, obligándolos a entrar en un juego competitivo entre realidades distintas; más bien, un juego forzado de supervivencia, y no de verdadero tránsito hacia una mejor educación. Tener que cubrir todos los contenidos programáticos -que no son pocos- sin considerar los ritmos de aprendizaje de los alumnos, sin aseguramiento, es responder, superficialmente, a una tarea que exige, más que cantidad de conocimientos al servicio de una prueba, un compromiso ético con el desarrollo humano integral del educando. Reclaman los profesores un reconocimiento más respetuoso a la dedicación que ofrecen, por fuera del SIMCE, a los aspectos formativos de orden actitudinal y al enfrentamiento de problemas relacionados con la diversidad psico-social, económica y cultural de los alumnos; anterior y de base para la construcción con sentido de los otros aprendizajes.

De otro modo, pero con igual distorsión, podríamos enjuiciar el doble significado que puede atribuírsele a los resultados de la PSU. Por una parte, como medición de la calidad de la educación, que año a año denuncia la brecha social entre la educación privada y las otras. Y, en el otro sentido, la PSU, como lo que pretende ser, para los propósitos de la selección de estudiantes que ingresan a la educación superior. Aquí observamos, a lo menos, dos problemas:

1. Muchos estudiantes, con altos puntajes, fracasan durante el primer año.
2. Muchos estudiantes -la mayoría- con muy bajos puntajes, por debajo del último matriculado, pero con becas de excelencia; es decir, los mejores alumnos de sus cursos de la enseñanza media que están ingresando a la universidad por la vía de cupos supernumerarios, en el caso de la UMCE, sobre el 90 % aprueban todas las asignaturas y en menos de un año se nivelan con los que ingresaron con altos puntajes de la PSU. En este punto, no puedo dejar de mencionar la maravillosa experiencia impulsada por el profesor Francisco Javier Gil en la USACH, que ratifica lo que dije, a través de la instalación de un propedéutico orientado a ingresar al Bachillerato de esa casa de estudios y que posteriormente les permite a esos mejores alumnos provenientes de liceos críticos ingresar a las distintas carreras regulares, con excelentes resultados.

¿Qué quiero decir con estos comentarios? Que los juicios condenatorios sobre la calidad de la educación, desde el punto de vista de los resultados de las mediciones del SIMCE y de la PSU, a lo menos, son discutibles y no representan una base absolutamente confiable para sustentar las afirmaciones que pudieran delatar el bajo nivel de los profesores y su formación docente.

Lo que sí se puede afirmar es que los profesores chilenos provienen de diversas Formaciones docentes, porque están distribuidos en todo el país y han sido

generados desde la visión de sus respectivos tiempos de formación. La que yo recibí como profesor a fines de los 70s, por cierto, no es la misma que hoy estamos brindando a los pedagogos de los próximos años. Es evidente que las diferencias generacionales, determinan el comportamiento de los docentes, estableciendo en las escuelas y liceos un proceso dinámico de experiencias superpuestas., más o menos reguladas y actualizadas por la acción directiva de los equipos técnico-pedagógicos. De este modo, buenos profesores realizan prácticas aisladas de calidad docente que se pierden en medio de la mala calidad o al revés, si un profesor es deficiente, puede nivelarse hacia arriba si le correspondió en suerte recibir la influencia de un grupo de profesores de mejor nivel. Es decir, los equipos de profesores de las escuelas y liceos, en la mayoría de los casos son heterogéneos y, por lo mismo, los resultados de conjunto variarán según su constitución. Además, los profesores no cierran su formación en la universidad; la continúan en el oficio, en la práctica, en la interacción con su pares; en el perfeccionamiento permanente, en el ambiente educativo donde les corresponde ejercer su profesión. ¡Cuántos brillantes y promisorios estudiantes de pedagogía han terminado frustrados, porque cayeron en un ambiente educativo que no les brindó buen crecimiento humano y profesional!

En consecuencia, no se puede juzgar la calidad de la educación sólo desde la formación docente; menos desde la actual formación docente. Los resultados, buenos o menos buenos, responden al **acumulado histórico** de las diversas Formaciones procuradas durante los últimos cincuenta años y que todavía perduran en el ejercicio docente.

Lo que se necesita es una mirada que resuelva el presente de esa realidad activa en todo el sistema y que, a la vez, ofrezca soluciones de futuro, a través de políticas públicas de fortalecimiento de la formación docente de los actuales y los próximos estudiantes de pedagogía. Políticas de alineamiento de los administradores del Estado y las universidades. Políticas que sean permanentes y aplicables a los dinámicos procesos de cambio que está experimentando la sociedad chilena inserta en la globalización. Políticas diseñadas para subsistir más allá de nosotros, para el beneficio educativo de nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos.

Respecto de la realidad presente, los profesores en ejercicio, mejores condiciones de trabajo. Sabemos de los esfuerzos desplegados en los últimos años. Conocemos la inversión que ha habido en educación. Pero todavía falta, porque siempre falta. Y no podría ser de otro modo.

Hay un punto en el que quisiera insistir: los profesores chilenos necesitan más tiempo. Fíjense, ustedes. Tiempo, más que otra cosa. Tiempo dentro de la carga horaria para preparar las clases: planificar, seleccionar y organizar materiales didácticos, diseñar guías de aprendizaje, hacer mejores instrumentos de evaluación; mantener registros de observaciones diarios sobre el desempeño de los alumnos; revisión de pruebas y trabajos; búsqueda de innovación; comunicación más frecuente con los padres; trabajo en equipo e intercambio de experiencias entre pares; lectura

y reflexión sobre el propio quehacer pedagógico, etc. Es incomprensible que un buen profesor, por muy bien formado que esté, pueda realizar bien su trabajo profesional sin esas tareas ineludibles, previas a la labor directa en el aula, y las de evaluación, que deben hacerse necesariamente, durante y después de las clases. Nuestros profesores, en la mayoría de los casos, delatan la obligatoriedad del trabajo directo en el aula, con escaso tiempo de "completación" durante la jornada. En consecuencia, se necesita una revisión profunda a las políticas de contratación, de tal modo que los recursos puedan considerar ese tiempo fundamental.

Estoy seguro de que mucho de lo que falta por hacer bien, depende de la resolución de esta carencia. Desconozco los datos relativos al tiempo disponible para preparar clases que tienen los profesores de los países con mejores índices de calidad de la educación. Pero no los necesitamos, porque nadie podría discutir que la clase es el corolario de todo un cuidadoso proceso de planificación.

En relación con una propuesta de políticas de formación docente, llamo la atención sobre las conclusiones generadas en el importante trabajo realizado por la comisión homónima convocada por el ex Ministro de Educación, Sergio Bitar el año 2005 y presidida por el nuestro ex rector Raúl Navarro, que concluyó ese mismo año con el informe de una primera etapa y que mantiene pendientes los resultados de un esfuerzo posterior. En honor al tiempo, no las voy a enunciar. Sólo quiero destacar que ahí hay un completísimo intento, que no ha sido suficientemente ponderado y que vale la pena difundir y revalorizar.

En el mismo documento se incluye la visualización de los escenarios futuros.

Se intenta identificar el tipo de tendencias, interrogantes y dilemas que desde los contextos más generales condicionarían los requerimientos próximos hacia la formación inicial docente.

1. Dilema acerca de si la educación enfatizará más los polos "aprender a hacer" y "aprender a aprender" o si abrirá mayor espacio al "aprender a ser" y "aprender a vivir juntos". No sabemos si se encontrará un adecuado equilibrio entre los cuatro principios señalados.
2. No se trata de cumplir a cabalidad la universalización de una educación básica y media de doce años de duración. Esta meta tiene implicaciones sobre el mercado laboral docente y con ello sobre las dimensiones específicas de la formación de docentes en los próximos años.
3. Por un múltiple efecto del desarrollo de una cultura garantista más exigente en la democracia chilena, Chile está llamado a hacerse cargo del principio constitucional de la educación como un derecho a lo largo de toda la vida de las personas.

4. Se suman a lo anterior las demandas de la sociedad del conocimiento, especialmente en lo relativo a la obsolescencia de muchos saberes y el crecimiento exponencial de otros.
5. La propia economía del conocimiento también es imperativa respecto a la renovación incesante de las competencias de la población adulta.
6. Estamos también ante el reto de crear condiciones para que desde el vientre materno hasta los cuatro años de edad se hagan efectivos para todos la estimulación temprana, la protección básica y el apego afectivo.
7. Se espera que ocurran transformaciones inéditas en el de la estructura institucional y curricular de la educación superior que alberga a la propia formación inicial de docentes. En este contexto, se visualiza la necesidad de la creación legal de una carrera profesional docente. En otras palabras, la formalización de una estrecha relación entre la formación inicial y el desarrollo profesional docente.
8. Proyecciones de oferta y demanda de docente. ¿Cuántos son los profesores que el país necesita para cumplir con su misión educativa?

Mucho agua ha corrido bajo los puentes de la educación chilena en los últimos años y no sabemos exactamente –salvo por inferencia– si las políticas esbozadas por la Comisión han sido suficientemente consideradas. Lo cierto es que han sucedido hechos transformativos de la realidad que han direccionado o –mejor dicho– redireccionado el rumbo.

1. La Revolución Pingüina de los estudiantes secundarios, en el 2006, estremeció social y estructuralmente la valoración y la acción de la educación chilena.
2. Como consecuencia de lo anterior, se precipitó el cambio de la LOCE y ahora tenemos nueva ley. Vienen otras.
3. La búsqueda de la calidad se ha intensificado con los procesos de acreditación de carreras universitarias y está impactando, en particular, la formación de profesores.
4. Se han levantado movimientos ciudadanos como el 2020, dirigidos a propiciar cambios sustantivos en el mejoramiento de la calidad de la educación, que han contado con amplio respaldo de la opinión pública.
5. Se ha instalado el programa INICIA y la habilitación de profesores, a partir de una prueba que ratifica o rechaza la titulación de los mismos.
6. En la Ley General de Educación se insta la consigna de que hay que evaluar, evaluar y evaluar.
7. En el Artículo 25° de la misma ley se establece una modificación en los ciclos curriculares, de modo que el nivel de educación básica regular tendrá

una duración de seis años y el nivel de educación media tendrá una duración de seis años. Esto significa que antes de que se cumplan los ocho años después de aprobada la ley, debemos especializar aproximadamente a 16.000 profesores que actualmente ejercen en 7° y 8° Básicos.

Por todo lo anterior, la presión que se está ejerciendo sobre los centros formadores de profesores y, en particular, las universidades pedagógicas, es de altísima intensidad. Sentimos más que nunca el peso de la responsabilidad que nos impone el país. Sabemos que lo nuestro sólo es una parte de la tarea, pero una de las partes más importantes. Y estamos asumiéndolo, no solo lo digo por la UMCE. En general, veo una gran preocupación; no solo por lo amenazante que pudieran resultar estas demandas a la supervivencia institucional, sino, muy genuinamente, al imperativo ético del sentido del deber que está involucrado.

No voy a referirme a las condiciones que se necesitan para que podamos hacer mejor, lo que sabemos hacer bien. Sólo quiero decir, que faltan algunas condiciones que correspondería discutir en otro momento y en otro lugar.

Por nuestra parte, quienes tenemos la responsabilidad de avanzar en el mejoramiento y actualización de la calidad de la formación docente, tenemos las siguientes tareas por realizar, en el marco de las demandas expuestas:

Fortalecer la docencia universitaria, a través de una renovación de los cuadros académicos sobre la base de un diseño exhaustivo de perfiles y requerimientos. Al respecto, recientemente fue aprobada la Ley 20.473 que incentiva el retiro voluntario de funcionarios académicos y no académicos de las universidades estatales. Esto facilitará enormemente la toma de decisiones relativas al desarrollo de la docencia, en términos de contratación de académicos en niveles etéreos que aseguren una proyección de, a lo menos 20 años; que ya vengan con el grado de doctor; que suscriban un compromiso de productividad investigativa y de publicaciones ICI y SCIELO, y, por supuesto, que respondan al sentido de pertenecer a una institución consagrada a la educación.

Perseverar en los procesos de autoevaluación para fines de acreditación, pero sobre todo, para impulsar planes integrales de mejoramiento de la gestión y potenciación académicas.

Perfeccionar los instrumentos de evaluación del desempeño académico.

Potenciar las actividades de investigación, persiguiendo el objetivo de una mayor y mejor producción de conocimientos sobre educación.

Consolidar la relación todavía sensible entre la formación pedagógica y las especialidades, propendiendo a una integración armónica y racional tras el objetivo de formar profesores conscientes de su rol transformativo de la sociedad.

Reformular y potenciar el currículo de pregrado, tras un actualizado perfil de egreso, vinculado a la formación continua y, especialmente, con el postgrado.

Establecer una nueva forma de concebir y gestionar las prácticas docentes de los estudiantes de pedagogía.

En la línea de lo anterior, definir una vinculación más estrecha y colaborativa con el medio educativo: escuelas, liceos, municipalidades, otras universidades, empresas públicas y privadas.

Sellar una alianza estratégica de colaboración con el Ministerio de Educación.

Para finalizar, una última reflexión.

Es evidente que todo apunta al aseguramiento de la calidad de los servicios educativos. Calidad que debe expresarse en resultados, indicadores objetivos. La formación de profesores debe demostrar su calidad con esfuerzos de largo aliento, trabajando de modo sinérgico con todos los actores involucrados. Debemos saber ponernos de acuerdo. El esfuerzo ya se está realizando. La modificación curricular ya está en discusión interinstitucional. Los vicerrectores académicos ya están haciendo lo suyo, por ejemplo, en las definiciones sobre un sistema de créditos transferibles; también, se aprecia una aceptación general de los currículos por competencia. Se está habilitando. Pero todavía falta dar un paso significativo.

Si estamos buscando la calidad de la educación, a través de la formación docente – a mi juicio – deberíamos empezar a discutir, junto con la modificación del currículo de pregrado y el perfil de egreso de los estudiantes de pedagogía, el diseño de una nueva arquitectura curricular. Puede ser prematuro, pero hay que prepararse.

Hoy día en Chile, la ley entiende por docente idóneo (LGE, Artículo 46°, letra g) “al que cuente con el título profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes. En la educación media, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda (...), o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos ocho semestres, de una universidad acreditada ...”. Supongo que en la Ley de Educación Superior habrá precisiones sobre esto. En la nueva ley sólo se especifica el requerimiento de la Licenciatura para la educación media y disyuntivamente con el título profesional: “... o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos ocho semestres, de una universidad acreditada ...”. Tampoco precisa si la licenciatura debe ser en educación. Sin embargo, en el Título Final, Artículo 70, donde se señala que queda derogada la LOCE, dice: “... con excepción de lo dispuesto en el título III, salvo su párrafo 2°, ...”. Es decir, (LOCE, Artículo 52°, Inciso 4°) se mantiene el requerimiento de la Licenciatura como requisito para la obtención del título profesional de Profesor, en Educación Básica, Media o Diferencial.

Mientras se aclara, mantengamos el esquema de que para ser profesor formado en una universidad (acreditada), se necesita el grado de licenciado, certificación exclusiva de las universidades. De acuerdo con mis apreciaciones, hay diversidad

de interpretaciones acerca de la licenciatura en educación. ¿Qué cuerpo de asignaturas de la malla curricular corresponde exactamente a la licenciatura? ¿La línea de formación pedagógica, exclusivamente? o ¿la formación pedagógica más la especialidad? o ¿zonas tanto de la formación pedagógica como de la especialidad que no sean profesionalizantes? Hay diversidad de opiniones. Como el grado y el título se otorgan al final de la formación, simultáneamente, hasta ahora ninguna universidad se ha hecho problemas.

Entonces, la definición de licenciatura y las marcas de cierre, tesina o tesis, debe aclararse para todos.

Por otra parte, se ha universalizado el concepto de formación continua. En Chile, por lo menos, esta formación queda bajo la decisión y voluntad individual de los egresados, conforme a sus necesidades e intereses. Aquí es donde entra, con mayor o menor éxito la oferta académica de postgrado. Por diversas razones, los postgrados todavía no alcanzan a servir masivamente, en el caso de la formación de profesores; de manera que el grado de magíster, por ejemplo, sigue estando en una zona privilegiada de la formación: son los menos. Y, normalmente, su realización está inspirada por legítimos intereses de superación personal y de acceso a mejores oportunidades de desarrollo profesional; por ejemplo, acceder a algún puesto directivo.

A donde quiero llegar. En el mundo desarrollado, la mayoría de los profesores que ejercen en los respectivos sistemas de educación, tienen el grado de magíster y se atribuye a esa formación el valor agregado que incide en la calidad profesional. Es el caso, por ejemplo, de Polonia, que tiene un PIB per cápita similar al de Chile, donde el 90 % de los profesores tiene máster, como lo llaman ellos.

En nuestro país, sin ir más lejos, recientemente, el MINEDUC ha anunciado el otorgamiento de 200 becas para que profesores de nuestro sistema escolar sigan estudios de magíster, cuyos programas serán apoyados por expertos internacionales.

Son señales que apuntan en una dirección cada vez más nítida hacia lo que se está necesitando para avanzar en el mejoramiento profundo de la calidad de la educación.

Me parece que deberíamos precipitar la discusión acerca de la modificación de la arquitectura curricular, intentando que nuestros profesores reciban una formación que, además de la licenciatura incluyera el magíster, junto con el título profesional.

Por favor, no quiero que se trivialice esta propuesta entendiéndola como un "combo académico". Lo que está en juego es justamente el aseguramiento de la calidad, severamente cuestionada, tal y como está ahora solo con la licenciatura. Hablo de un magíster profesionalizante, destinado a profundizar sobre la relación entre la teoría y la práctica pedagógicas en algunos de los ámbitos fundamentales de

la educación, como el currículo, la evaluación, la gestión educativa, la orientación, la mediación escolar, entre otras materias; de libre elección de los estudiantes de pedagogía, destinados a potenciar el trabajo inter pares de las escuelas y liceos, desarrollando a través de esta formación adicional, las competencias que le permitirán al futuro profesor tomar decisiones autónomas a partir de un quehacer reflexivo sobre su propia práctica pedagógica, potenciando la acción educativa de las escuelas y liceos.

Desde luego, esta propuesta exige condiciones distintas en la manera de organizar el currículo de formación docente. Se necesita fortalecer y aumentar la masa crítica disponible en las universidades, a fin de brindar esta formación postgradual. Significa la atención masiva de estudiantes. (Tenemos tiempo para preparar aquello). Se necesita un diseño acotado de la distribución del tiempo de los estudios de la licenciatura y un fortalecimiento de la misma, que, por cierto, debe asegurar los contenidos de las especialidades y sus didácticas. De esta manera, se lograría, por fin, el anhelado vínculo más estrecho que perseguimos entre el pregrado y el postgrado, entre otras consideraciones. No una simple articulación como la que actualmente brindan algunas universidades, sino una formación compacta, continua y cerrada que asegurará la presencia de un profesor más completo y una calidad educativa más sustentable.

Hermosa tarea.

“Alguna vez, un noble chino le pidió a su jardinero que plantara la semilla de un árbol raro y hermoso. El jardinero protestó: “Pero, señor, ese árbol no dará flores antes de cien años”. La respuesta del noble fue: “Entonces plantémoslo esta misma tarde””. (1)

Muchas gracias por su atención.