

La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente¹

Gladys Contreras-Sanzana

Doctora en Educación.
Académica, Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Concepción, Chile.
Línea de desarrollo académico: evaluación
educacional y formación inicial de
profesores.
gcontreras@ucsc.cl

Alejandro Villalobos-Clavería

Doctor en Educación.
Académico, Programa de Doctorado
en Educación, Facultad de Educación,
Universidad de Concepción,
Concepción, Chile.
Línea de desarrollo académico: formación
del sujeto en contextos diversos.
avillalo@udec.cl

Resumen

A partir de un recorrido histórico de los principales hitos de la formación de profesores en Chile, desde la Colonia hasta la actual sociedad del conocimiento, se pasa a analizar el concepto de profesionalización e identidad docente, en términos de sus características y evolución. Se establece que los cambios en la educación en Chile aún no han sido suficientes para mejorar la calidad de los procesos formativos de los profesores; tampoco se ha dado un espacio y opciones sistemáticas para el desarrollo de la profesionalización docente, de manera que se fortalezca su identidad y autonomía, y a la vez es prioritario repensar los currículos de formación y los procesos de la formación de profesores en el país, responsables, en definitiva, junto a las definiciones de políticas públicas, de formar a las nuevas generaciones.

Palabras clave

Formación de profesores, práctica pedagógica, profesionalización docente, política educativa, Chile (fuente: Tesoro de la Unesco).

¹ Artículo desarrollado en el contexto de la tesis de grado de Gladys Contreras Sanzana, correspondiente al programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Concepción, Chile.

Teacher Training in Chile: A Look at the Professionalization of Teaching

Abstract

Based on a historical review of the major milestones in teacher training in Chile, from the Spanish colonial era to the current body of knowledge, this article analyzes the concept of teaching professionalization and teacher identity from the standpoint of their characteristics and evolution. The indication is that changes in education in Chile have not been sufficient to improve the quality of processes for teacher training, nor have opportunities and systematic options for professional development in teaching been created to strengthen its identity and autonomy. Reconsidering and revising teacher training curricula and processes in Chile is a priority. In concert with the definition of public policy, these elements clearly are responsible for training new generations of teachers.

Key words

Teacher training, teaching practice, professionalization of teaching, education policy, Chile (Source: Unesco Thesaurus)

Formação de professores no Chile: uma olhada para a profissionalização

Resumo

A partir de uma visão histórica da formação de professores no Chile desde os tempos coloniais até a atual sociedade do conhecimento, se examina o conceito de profissionalização e identidade docente desde a perspectiva de suas características e seu desenvolvimento. Ele indica que as mudanças na educação no Chile não foram suficientes para melhorar a qualidade dos processos de formação docente nem existe um espaço e opções sistemáticas para o desenvolvimento profissional de professores, de modo a reforçar a sua identidade e autonomia. Se deve enfatizar em repensar os currículos e os processos de formação de professores no país, com os quais, em última instância, com as definições das políticas públicas se formam as novas gerações.

Palavras-chave

Formação de professores, prática docente, profissionalização docente, Chile, políticas educacionais (fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

En el contexto del desarrollo de una investigación de posgrado, bajo el enfoque cualitativo de la Teoría Fundamentada, orientada a conocer los modelos de formación de los formadores de profesores en Chile, primeramente se dio lugar a un estudio centrado en establecer un recorrido histórico acerca de la formación de profesores en el país y de las políticas públicas asociadas, que buscaba generar con ello una comprensión respecto de estos procesos y la profesionalización del docente.

Desde una mirada global a partir de los referentes históricos recabados, es posible reconocer que, paralela a un importante esfuerzo de ampliación de la educación, de su diversificación y modernización del sistema educativo en Chile, esta evolucionó desde un esquema de directa responsabilidad del Estado en cuanto a la oferta educacional, bajo un sistema de administración centralizado, a una creciente participación del sector privado y a un replanteamiento del rol estatal, en términos de descentralización y de transferencia de la función de administración de los centros educativos, replanteamiento que se ha manifestado en los últimos años con matices diversos.

Los modelos de formación de profesores se han caracterizado por ser funcionalistas con el desarrollo de la sociedad chilena, ya que han permitido poner en ejecución las políticas públicas de los gobiernos imperantes, sin generar reflexión ni continuidad en los procesos formativos de los profesionales de la educación y de los currículos de formación.

Una mirada histórica sobre la formación de profesores en Chile

En un acercamiento a las fuentes primarias, que dan cuenta de la historia educacional en Chile, es posible reconocer que principalmente en el siglo pasado, diversos estudios sistematizaron y describieron importante información y datos que expresan las iniciativas y políticas orientadas a preparar personas para el mundo de la educación. Es así como se destacan, por ejemplo, los libros *Escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*, de José Manuel Frontaura (1892); *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Real Universidad de San Felipe*, de José Toribio Medina (1905); *Historia*

elemental de la pedagogía chilena, de José María Muñoz Hermosilla (1918); *Historia de la enseñanza en Chile*, de Amanda Labarca (1939); *Desarrollo educacional de Chile*, de Fernando Campos Harriet (1965); *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, de Julio César Jobet (1970); *La formación del profesorado en Chile*, de Cristián Cox y Jacqueline Gysling (1990); *Profesores para Chile: historia de un proyecto*, de Beatrice Ávalos (2002), como también, *Historia de la educación chilena*, de Fredy Soto Roa (2000), y *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*, de Loreto Egaña (2000), entre otros.

De acuerdo con Fredy Soto (2000, 7), “Chile durante gran parte del siglo XVI es un campamento en armas, con una economía de subsistencia... Fue una sociedad que primero debió afirmarse en la tierra y luego preocuparse de otros menesteres, donde la educación no tuvo prioridad”.

Por otro lado, los maestros de primeras letras fueron religiosos y seglares, ya que difícilmente la educación podía pasar al margen de la Iglesia, naciendo las escuelas al lado de conventos, doctrinas o misiones.

Los primeros religiosos que llegan a Chile son los mercenarios, luego los franciscanos, los dominicos, la Compañía de Jesús y los Hijos de San Agustín, siendo una institución muy importante dentro del nacimiento de la educación en Chile las misiones jesuíticas.

Entre las escuelas conventuales, particulares o reales no había diferencias en cuanto a métodos, enseñanza y costumbres, puesto que todas tenían como objetivo formar jóvenes cristianos y súbditos obedientes. Asimismo, a diferencia de otros países de América, en Chile no hubo condiciones para que las mujeres accedieran a la educación (Soto, 2000, 11).

En definitiva, tal como señala Núñez (1997), durante la época colonial la educación formal tuvo un escaso desarrollo. Unas pocas escuelas de primeras letras estuvieron a cargo de los cabildos o de la Iglesia, que mantuvo también algunos

colegios y seminarios y enseñaron la doctrina católica y rudimentos de la cultura occidental, en forma de transmisión autoritaria.

A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, y como expresión de la ideología de la Ilustración, se fundaron la Universidad de San Felipe y otros centros. A comienzos de la época de la Independencia se creó el Instituto Nacional, como organismo de educación secundaria y superior, dedicado a formar las élites para el nuevo Estado.

La preocupación de las autoridades de Chile en los primeros años de vida independiente no estuvo en la educación; sin embargo, en la medida en que el país se va desarrollando, los gobiernos acrecientan su interés por ella.

La Constitución de 1833, que regiría hasta 1925, reconoció la libertad de enseñanza y asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y supervigilancia de la educación nacional.

Respecto de la formación de profesores, por ejemplo, Ávalos (2002) refiere que la primera forma institucional de formación docente en el Chile independiente surgió con el establecimiento de una escuela normal masculina de preceptores en 1842, bajo el liderazgo del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. Posteriormente, en 1854, se abrió la primera escuela normal para mujeres, dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús, que aunque con una formación bastante incipiente, cercana a una escuela primaria superior, igualmente fue importante como símbolo de la necesidad de contar con docentes preparados para su tarea.

Ya en esa época, se presentaron formas de perfeccionamiento de maestros, al fijarse en 1844 las funciones de los Visitadores Provinciales de Instrucción Primaria, quienes debían reunirse por veinte días, en los meses de enero de cada año, con los maestros de su jurisdicción, constituyéndose las denominadas Conferencias de Maestros, que fueron bastante exitosas, de tal manera que en 1854 se impusieron por decreto como Ejercicios de Maestros, a los cuales podían asistir docentes de escuelas públicas y particulares, cuyo primer director fue Domingo Faustino Sarmiento (Soto, 2000, 153).

En 1851, Manuel Montt asumió la Presidencia de la República, y la Universidad de Chile ya se había creado en el año 1842, como primera universidad pública, sobre la base

de la antigua Universidad de San Felipe, adoptando la tuición del naciente sistema educativo del país. También en 1842 se fundó la Escuela Normal de Preceptores, la Escuela de Artes y Oficios y un conservatorio de bellas artes; sin embargo, aún no se promulgaba la ley de instrucción primaria y secundaria, y uno de los puntos más críticos era la calidad de los docentes y sus bajos sueldos (Soto, 2000, 27).

Posteriormente, un nuevo impulso tomó el perfeccionamiento de docentes a partir de 1868, cuando se creó la Comisión Visitadora de Escuelas de Santiago, que luego se denominó Conferencias Pedagógicas, cuyo énfasis estaba puesto en la lectura y discusión de temas sobre preparación profesional respecto de contenidos de asignaturas y metodologías de la enseñanza (Soto, 2000, 154).

En el período comprendido entre los años 1842 y 1880 se aplicaron dos planes de estudios en la enseñanza normal. El de 1842 es el plan inicial, y como tal es parte de la fundación de la enseñanza normal, y el segundo representa una continuidad respecto del plan inicial, pero es el comienzo del crecimiento interno de la enseñanza normal, con una cobertura mayor, avalada por la Ley Orgánica de Educación aprobada por Manuel Montt en 1860 (primera ley sobre instrucción primaria), que afianzó la gratuidad de la enseñanza primaria y fomentó la cobertura escolar.

Vale comentar que, en parte debido al carácter unitario del Estado como por la influencia cultural y educativa francesa, el sistema educacional chileno se organizó en forma centralizada.

Hacia el año 1885 el gobierno de la época se interesó por las ideas pedagógicas del modelo alemán, por un lado para mejorar el contenido y la forma de la enseñanza escolar, como también la formación docente, razón por la que contrató a un contingente de profesores alemanes, quienes al alero de la pedagogía herbartiana realizaron una reforma de los estudios y métodos de las escuelas normales.

La influencia alemana marcó también el sello del Instituto Pedagógico, que fue la primera

institución dedicada a la formación de profesores para el nivel secundario, fundada en 1889 por el educador Valentín Letelier. La dirección del Instituto fue entregada al alemán Federico Johow, y en su primera planta docente participaron profesores alemanes.

A mediados de 1890, el Instituto Pedagógico pasó a formar parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, hecho que marcará toda una concepción en Chile respecto al nivel universitario que le corresponde a la formación docente, la que resistirá embates posteriores en que se tratará de modificar este estatus.

De acuerdo con Iván Núñez, las instituciones educativas principales eran la universidad y los llamados “liceos”, que tenían carácter humanístico y preparatorio para el ingreso a la universidad. Es interesante reconocer que hacia 1842 solo había 2.000 estudiantes secundarios; en 1852 eran 4.268 y en 1908, 7.190 estudiantes.

Las escuelas primarias del Estado se destinaban principalmente a enseñar las primeras letras a niños de las clases pobres, y en 1842 matricularon apenas a diez mil niños, pero en 1887 ya concurrían a ellas 113 mil, lo que representaba una cobertura del 20% de las edades de seis a catorce años. A estas escuelas se sumaban algunas instituciones comerciales, técnicas o de oficios, que en 1908 atendían a 6.791 jóvenes. Las escuelas normales, por su parte, matricularon en 1908 a 1.726 futuros maestros (Núñez, 1997).

Uno de los elementos clave de la reforma de fines del siglo XIX y que constituyó uno de los aportes más duraderos, fue la profesionalización del personal docente, que según Cox y Gysling (1990, 50):

una mentalidad profesionalizada comprende el conjunto de actitudes relativas a que la docencia es una actividad de valor y dignidad intrínseca, que para ser respetable debe incorporar ideologías definidas y metodologías científicas, y que para asegurar la competencia de sus practicantes, un aparato elaborado y dignificado debe gobernar la preparación, la certificación y la asociación.

Durante la primera década del siglo XX se expandió significativamente la formación de profesores primarios con el establecimiento de nueve escuelas normales en diversos puntos del país, además de otras de carácter privado.

Hacia fines de los años veinte, con el asentamiento de un cuerpo profesional docente, tanto de egresados de escuelas normales como del Instituto Pedagógico, se produjo una mayor discusión de orientaciones pedagógicas y la apertura a nuevas influencias extranjeras, en particular las ideas de John Dewey. La asociación de docentes y otros educadores inspirados en estas ideas exigieron para la pedagogía su base científica, de acuerdo con lo establecido por Dewey, reconocimiento que constituyó el fundamento para afirmar la importancia de lograr calidad académica y profesional de los profesores (Avalos, 2002).

Tal como lo señala Núñez (1999), la Constitución dictada en 1925 separó la Iglesia del Estado, mantuvo el principio de libertad de enseñanza y declaró que la educación era atención preferente del Estado. Por otra parte, hacia fines de los años 20 se reorganizó el sistema educacional público y se creó el actual Ministerio de Educación. Se reforzaron los rasgos centralizados del sistema y se estableció una minuciosa regulación de los aspectos administrativos y pedagógicos del mismo.

En los inicios de la tercera década del siglo veinte se produce una etapa de estabilidad para las escuelas normales, asentando lo pedagógico-científico. En lo institucional, las seis escuelas normales existentes se organizan el año 1929 en cuatro escuelas urbanas y dos escuelas rurales, que a su vez se dividían en escuelas para hombres y para mujeres. En 1933 se estableció la Escuela Normal Superior de Hombres “José Abelardo Núñez”, de Santiago, con la intención de subir el estatus de la formación docente mediante la incorporación de actividades de investigación y de formación de formadores y de personal directivo y técnico que el sistema requería en la educación primaria. Para ello llevó a cabo cursos de formación y de perfeccionamiento, tanto en Santiago como en provincias a través del Instituto de Cursos Libres. Posteriormente, en la década de los años cuarenta, con el modelo económico de “desarrollo económico hacia adentro” y la importancia

dada a la educación, las escuelas normales aumentaron en número y el nivel de su formación se equiparó al nivel secundario de educación.

Con el tiempo, la formación de las escuelas normales adquirió una calidad que se reconoce en aquellos egresados que aún enseñan en el sistema educacional chileno; de hecho, para ingresar a ellas se debía pasar un riguroso examen de selección y la condición de internado de estas instituciones permitía marcar con un sello pedagógico particular a sus estudiantes. Además, la escuela normal constituyó, durante la mayor parte del siglo veinte, una poderosa forma de movilidad social para los grupos socioeconómicos medios y bajos.

Así también, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile ejerció el liderazgo durante toda la primera mitad del siglo XX, y sus egresados se constituyeron en profesores muy bien calificados en su conocimiento disciplinario, gran número de ellos destacándose en los campos de la literatura, la filosofía o la historia. A partir de los años cuarenta surgen otras instituciones formadoras de docentes, ligadas a la fundación de nuevas universidades en varias ciudades del país. Por ejemplo, la formación docente de la Universidad de Concepción se independizó del currículo establecido por la Universidad de Chile; luego se fundó la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile, que en sus primeros años compartió con la Universidad de Chile muchos de sus académicos calificados. Surgieron también Escuelas de Pedagogía y Facultades de Educación en las Universidad Austral de Valdivia, en la Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad Católica del Norte. En 1943 se instaló un Pedagógico Técnico dependiente del Ministerio de Educación para la formación de profesores de la enseñanza técnico-profesional, que en 1952 pasó a formar parte de la recién creada Universidad Técnica del Estado.

Todas estas instituciones permitieron aumentar la formación de los profesores secundarios, un requisito necesario para fortalecer un sistema educativo que crecía marcadamente. Es posible mencionar, además, que, en general, estas instituciones formadoras adoptan el modelo del Instituto Pedagógico, que ofrece en forma concurrente la formación en contenidos disciplinarios con la formación profesional o pedagógica.

Núñez (1997) señala que, más allá de sus obje-

tivos relacionados con la integración de la nacionalidad, la educación empezó a orientarse por objetivos vinculados a la formación de los recursos humanos requeridos por la industrialización y la urbanización, que por entonces experimentaba el país.

Más adelante, la necesidad de reformar la educación para modernizarla y orientarla hacia al desarrollo económico del país se patentiza en la década de los sesenta, y específicamente en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, entre 1964 y 1970, se materializa una reforma integral de la educación, que afectó la estructura del sistema educativo, sus contenidos curriculares y la preparación de los profesores.

La reforma educacional de 1965 se caracterizó porque de la formación en humanidades pasó a una formación científico-humanista y logró reducir sustantivamente los niveles de analfabetismo y ampliar el acceso y retención de niños y jóvenes en la escuela básica, que de seis años pasó a ser de ocho años, y también disminuyó la enseñanza secundaria de seis a cuatro años. A la vez, se promulgó la ley de guarderías infantiles, se redujo el analfabetismo de 16,4% a 11%, se construyeron más de tres mil nuevas escuelas y se duplicó el programa de asistencia para los alumnos de escasos recursos (Ávalos, 2002).

En relación con la formación docente, se introdujo, tanto conceptual como institucionalmente, la noción de formación docente permanente o continua, que incluía una etapa de formación inicial y una de formación a través de toda la vida docente. Las aspiraciones del profesorado de eliminar las barreras entre el profesor primario y secundario, la experiencia existente de algunos programas de formación normalista postsecundario y de algunas opciones universitarias de formación para el nivel primario, llevó a decretar el ascenso de la formación normalista a nivel terciario (junio de 1967). Esto significó modificar la estructura de las escuelas normales para recibir estudiantes con educación secundaria completa, a quienes se les ofreció un

curso de preparación en tres años. Al currículum de formación se le quitaron sus aspectos de formación general para priorizar el aprendizaje de los contenidos y métodos de una escuela básica de ocho años, y ofrecía especialización en una de trece menciones, que incluía la educación parvularia (Cox & Gysling, 1990).

En 1967 se establece, para efectos del desarrollo curricular y la formación docente, el Centro de Experimentación, Investigación y Perfeccionamiento (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, cuya aspiración era el funcionamiento de una Escuela Única de Pedagogía, donde se formarían los profesores para todos los niveles.

En la década de los setenta, la reforma de la educación normalista se vio afectada por la interrupción de la democracia en Chile, producida por el golpe militar que dio Augusto Pinochet (1973-1990). Es así que, por razones de tipo político y económico, el gobierno militar ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus estudiantes y recursos a las universidades geográficamente más cercanas. Este hecho significó asumir, con una Escuela Única de Pedagogía, la formación de maestros primarios y secundarios, junto con la destrucción de la tradición normalista que había nacido en el siglo XIX y del liderazgo de esa institución sobre la formación de profesores en el país.

La formación de profesores secundarios y de enseñanza básica sufrió los efectos de las medidas adoptadas por el gobierno militar para las universidades, dado que durante los años setenta, las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y se produjo una “limpieza ideológico-política” en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación” (Núñez, 2002, 33). Esta condición, unida a las restricciones presupuestarias, debilitó la calidad del trabajo de formación docente.

Entre los años 1980 y 1981, en el marco de la nueva política educacional, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas “no universitarias” y se ordenó su reestructuración en academias superiores o institutos profesionales. El caso más dramático de esta situación fue la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. El Instituto Pedagógico, que había liderado los procesos de formación de profes-

sores secundarios durante casi un siglo, perdió esta categoría, y su sucesor hoy día, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, está trabajando para reconstruir esta tradición.

Al comenzar la década de los ochenta se anunció una reestructuración de la educación superior (Decreto Ley N° 3541 del 13 diciembre de 1980), la que se concretó mediante una serie de decretos ley dictados entre 1980 y 1981, específicamente los decretos con fuerza de ley N° 1 de 1980 y números 5 y 24 de 1981, dictados por el Ministerio de Educación, que permitieron el establecimiento de instituciones de educación superior privadas: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en las regiones del país.

El proceso se consumó con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza el 10 marzo de 1990, que transformó la educación superior, al permitir la expansión del sistema de educación superior privado y la restricción para la ampliación del sistema con financiamiento público.

Respecto a la formación docente, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, por otra parte, estableció que las carreras conducentes al título de profesor requerían además, en forma previa, el grado de licenciatura otorgado por una universidad y, por tanto, debían considerarse como carreras universitarias, con lo cual la formación docente vuelve a su estatus universitario.

Desde 1990, pero de manera más formal e intensa desde 1996, se desarrolló en Chile una ambiciosa reforma educativa centrada en el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar, en un contexto de fuerte descentralización con activo rol del Estado nacional, la cual consideró cuatro ejes principales:

1. Diversos programas de mejoramiento e innovación iniciados a comienzos de la década y orientados a preparar las condiciones básicas para transformaciones cualitativas mayores;
2. Renovación descentralizada del currículum de la enseñanza básica y media, sobre la

- base de previos procesos de descentralización pedagógica;
3. Extensión de la jornada escolar diaria, consistente en pasar gradualmente desde el doble turno en que funcionan la gran mayoría de las escuelas públicas, a una jornada diaria ampliada, lo que significa elevar de un promedio grueso de 800 a 1.100 horas anuales de funcionamiento lectivo, y
 4. Fortalecimiento de la profesión docente, que, además de un consistente esfuerzo de mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones, incluye procesos de renovación de la formación inicial, de ampliación y diversificación de la formación continua y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los educadores (Núñez, 1990).

Finalmente, la Ley General de Educación (LGE) (Ley N° 20370, del 12 de septiembre de 2009) representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Se deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media, y mantiene la normativa respecto a la educación superior. Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de Chile serán educados.

La LGE se inspira en los principios de universalidad, educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad, en función de los derechos garantizados en la Constitución y tratados internacionales, como a la vez por el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

En cuanto a la duración de los estudios, la educación básica comprenderá de 1° a 6° año, y la educación media tendrá seis años (cuatro de formación general y dos de formación diferenciada). Este cambio curricular debe entrar en efecto el año 2017.

Con la LGE entra en operación una reforma constitucional que no se había materializado en una ley: la garantía, por parte del Estado, de acceso gratuito y financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (prekínder y kínder). La LOCE sólo reconocía la educación básica, media y superior. Sin embargo, no es requisito haber aprobado kínder para entrar a primero básico. Se establece que se controlará la calidad de la educación, para lo cual el Es-

tado crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que deberá encargarse de mantener los estándares de calidad a través de cuatro instituciones: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación.

Los sostenedores no podrán ser personas naturales, sólo personas jurídicas públicas o privadas (corporaciones municipales, fundaciones o instituciones sin fines de lucro). A partir del año 2011 deben tener giro único, o sea, dedicarse exclusivamente a la educación. Quienes reciban subvenciones escolares y aportes estatales rendirán cuenta pública de su gestión. Además, deberán contar con un proyecto educativo, reglamentos internos y órganos de participación para la comunidad (centros de padres, consejos escolares, etc.).

No obstante lo establecido, la principal crítica que se hace a la LGE es que en el título III, referido al Reconocimiento oficial del Estado a establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media, y específicamente en el artículo 46, se incluye la norma que permite que profesionales o licenciados de carreras de al menos ocho semestres, pueden dictar clases en un área afín a su especialidad en el nivel de educación media, es decir, se posibilita que profesionales no docentes ejerzan docencia, lo que desvaloriza a los profesionales de la educación y va en contra de la idea de que exista una prueba especial para habilitar a los docentes. Además, la LGE no se pronuncia sobre temas tan relevantes como las condiciones de trabajo de los profesores, acerca de su formación inicial, que les permita tener una mejor labor educativa, sobre cambiar el sistema de medición de la calidad de la educación, el lucro y la discriminación.

En general, según Núñez (1999), la educación chilena en la segunda mitad del siglo XX puede ser caracterizada por la expansión de la cobertura del sistema formal, la diversificación de tipos de instituciones y de programas educativos, la tendencia

a la modernización en los aspectos curriculares y la sucesión de políticas educativas y de reformas en la gestión, de muy diferentes características.

Acerca de la profesionalización e identidad docente en Chile

Indagar acerca de la formación de profesores en Chile lleva a identificar cómo se deberían manifestar algunos atributos específicos de este profesional, tal como la identidad y la profesionalización docente; es así como Cox y Gysling (1990) señalan que la identidad profesional es el resultado de la formación, constituida por el conjunto de competencias adquiridas, como por el posicionamiento social de la profesión docente y sus instituciones de formación pedagógica.

Para Iván Núñez (2004), desde un punto de vista histórico, no tiene sentido pensar en una identidad magisterial, puesto que se ha registrado una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo. En este contexto, al analizar la construcción de las identidades docentes, se debe partir por recordar el origen de la escuela, la cual obedece a una construcción de tipo socio-cultural, dando espacio a identificar, en primer lugar, una identidad del docente como apostolado o misionero, vale decir, reconocido como un apóstol, guía, consejero y con un conjunto de virtudes como la mística, la bondad, la abnegación, el sacrificio, la sabiduría y la paciencia, explicadas por la influencia de la Iglesia en los procesos formativos.

Posteriormente, en la etapa de estructuración de los sistemas nacionales de educación, el Estado fue el principal constructor externo de identidad, cuando los docentes encuadrados en las estructuras de enseñanza pública fueron definidos como funcionarios públicos.

En la etapa de la masificación de los sistemas educativos se expresa una tensión entre calidad y cantidad, llegándose a identificar el rol del docente como de carácter técnico, es decir, con un rol de aplicación o ejecución de destrezas básicas orientadas a la aplicación de normas estandarizadas de desempeño.

Recientemente, la etapa de la educación en la sociedad del conocimiento, la identidad es configurada por agentes sociales, institucionales y por autoconstrucción, cobrando fuerza la identidad como profesional de la docencia.

La discusión actual respecto de la identidad docente es cómo reconociendo raíces y tradiciones se puede avanzar hacia la construcción de una identidad profesional que asuma las exigencias de los tiempos actuales, vale decir, demostrar capacidad de diagnóstico, manejo flexible y creativo de los instrumentos técnicos, comunicativos o intelectuales disponibles, ser capaz de atender los emergentes y la diversidad, a la par de poseer capacidades afectivas y relacionales.

Respecto de la profesionalización docente, Imbernón (1998) establece que corresponde a las características y capacidades específicas de una profesión, que en la medida que estas son fortalecidas, el profesor, en este caso, se comporta en relaciones democráticas, demuestra autonomía, control, responsabilidad y se siente identificado con su rol.

Este autor establece que la profesionalización docente es el proceso socializador de adquisición de las características propias de esta profesión. El profesionalismo en la docencia implica una referencia técnica a una determinada organización de trabajo dentro del sistema educativo; por tanto, ser un profesional implica dominar una serie de capacidades y habilidades específicas que permiten ser competentes en un determinado trabajo, su ingreso laboral y su vinculación a un grupo de iguales.

Para desarrollar la profesionalización de una ocupación se debe exigir una nueva cultura profesional que facilite espacios de reflexión, individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre cómo se selecciona y produce el conocimiento en los centros educativos y en las aulas, en un contexto de democracia, control y autonomía. Ser profesional implica compartir cierta cultura profesional que permita mejorar a los individuos, los procesos y productos del trabajo.

El concepto de profesión es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico, que influye en la práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan.

La profesionalización es un proceso de profundización en las características de las profesiones, las cuales se refieren principalmente a:

- Ocupación (actividad no accesible a profanos, en la que se da un reclutamiento, formación, estatus y movilidad);
- Vocación (expectativas, no únicamente lucrativas, sino también de conducta y motivaciones personales);
- Organización (creación de estructuras profesionales para su desarrollo, acceso, competencia);
- Formación (saber especializado y sistemático);
- Orientación del servicio (resolución de problemas sustanciales de la sociedad);
- Autonomía (el grupo profesional valora la actividad, toma decisiones y establece el control externo) (Cox, 1990, 17).

Asimismo, se señala que tres rasgos específicos respecto del profesional de la educación deben estar presentes:

- Un cuerpo codificado de conocimientos.
- La existencia de mecanismos de regulación y control de reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.
- Una responsabilidad ética ante los alumnos, las familias y la sociedad (Cox, 1990, 18).

En este contexto, se aspira a que el profesorado sepa por qué hace las cosas, y en la búsqueda de ello irá encontrando elementos de reflexión y mejora, búsqueda que se realiza colectivamente. Ser profesional significa aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir, saber por qué se hace lo que uno realiza, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto (Imbernón, 1998, 55).

De acuerdo con Schiefelbein (1976), la formación de los docentes, que es de carácter profesional, debe emprender un aprendizaje continuo, desechando la opción de que los maestros sean técnicos ejecutantes u operativos. Dadas las transformaciones educacionales del contexto contemporáneo de modernización de los sistemas educativos, los profesores deben definirse y configurarse como profesionales y, en consecuencia, su formación continua debe ser la que requiere un profesional para actualizar y enriquecer su formación, particularmente como un requerimiento de los sistemas educativos propios de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la acumulación y re-

novación permanente del conocimiento y de la información, como también, por la diversidad de las situaciones y requerimientos que enfrenta la docencia actual.

La formación continua para el profesional de la educación tiene que crear o reforzar la autonomía del docente para aprender permanentemente; así también, debe crear o reforzar la responsabilidad ética y política propia de las profesiones de servicio social y debe desarrollar o perfeccionar las competencias intelectuales y técnicas requeridas en el desempeño, las que hoy día requieren una alta base de conocimiento científico y teórico.

En otros términos, la formación continua debe concebirse como una herramienta de ayuda para que los docentes puedan:

modificar la relación que establecen con su práctica, percibiéndose como profesionales de la educación; es decir, como un profesor que diagnostica y comprende los procesos pedagógicos, de por sí diversos y complejos, que elabora distintas estrategias de enseñanza, que posee más control y responsabilidad sobre su acto de enseñar... (PIIE, 1984).

Por otro lado, "la formación continua de carácter profesional... debe favorecer la posibilidad de un aprendizaje colaborativo, en grupos que no se constituyen artificialmente como en un curso o en un seminario". Es la oportunidad de un aprendizaje cooperativo entre pares o colegas con los que se trabaja permanente y cotidianamente (Núñez, 1999).

Desde un punto de vista del desarrollo histórico de la formación de profesores en Chile, Núñez (2000) da cuenta de varios tipos de profesionalización docente. Una "primera profesionalización" en la etapa inicial, denominada republicana, se caracterizó por la improvisación y la máxima precariedad. En este contexto, en 1813 el gobierno patriota ordena que se creen las primeras escuelas de niñas, como anexos de los conventos y a cargo de las monjas; el mismo año se dicta el primer Reglamento de Maestros de Primeras Letras, el cual

admite que haya maestros y maestras seculares y se normatizan los nombramientos y la manera de supervisarlos. Pero los reglamentos no transforman la realidad, y los docentes de educación secundaria y primaria se improvisan y trabajan en una gran precariedad de condiciones: profesionales, laborales e institucionales, lo que demuestra que el sistema educativo está en reciente construcción.

- En 1842 se establece la primera Escuela Normal de Preceptores (en 1854 se fundaría la primera para “preceptoras”, pero funcionaría muy irregularmente, hasta fines de los años 80, en que se refunda), y los egresados se diseminan por el país, encargándose de las nacientes escuelas primarias, y parte de ellos actúan como visitantes, es decir, como autoridades intermedias que recorren las provincias y departamentos, con el fin de controlar a las maestras y maestros “legos” (sin preparación) y capacitándolos para su desempeño.
- En 1889 se fundó el Instituto Pedagógico, para formar profesores secundarios, hasta entonces improvisados; con el apoyo de docentes alemanes, con lo que poco a poco fue multiplicándose el número de profesores con título, se generó esa “primera profesionalización”, al preparar jóvenes especialmente para esta carrera y darles un título de Estado.
- En la primera mitad del siglo XX, avanzada ya la primera “profesionalización”, se termina por organizar a la gran mayoría de los educadores como funcionarios del Estado docente, capaces de hacerse cargo de la tarea de expandir el servicio público de educación masificada en el país. Más del 80% de los docentes eran empleados del Ministerio de Educación, formados, organizados, jerarquizados y movilizados como servidores públicos. También protegidos por el Estado, que, si bien no los remuneraba adecuadamente, les otorgaba seguridad y legitimidad ante la sociedad. En contrapartida, los docentes-funcionarios educaban en los valores de la democracia y en la bondad del proyecto de desarrollo nacional liderado por el Estado.
- El 1973 el Estado, bajo un gobierno de dictadura militar, cambió radicalmente cuando decidió que educar no era su responsabilidad plena y que no seguiría a

cargo del necesario crecimiento del sistema educativo. Estableció también que sus funcionarios educarían mejor como trabajadores bajo condiciones de libre mercado y los desvinculó desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades y hacia las crecientes escuelas y liceos particulares. Instaló la noción de “trabajador de la educación”, al poner a los docentes bajo el Código del Trabajo, como los restantes empleados y obreros del país, pero les negó viejos derechos y protecciones y deprimió sus condiciones de desempeño (Núñez, 2000).

En este contexto, se empieza a vislumbrar una segunda “profesionalización”, reconociendo que los docentes se desempeñaban como técnicos, ejecutores calificados de diseños y programas generados en la cúpula del sistema, provistos por las escuelas normales y los pedagógicos, con un saber suficiente y para toda la carrera. Pero en una sociedad que iba modernizándose y en una educación requerida no solo para expandirse sino para enfrentar el reto de la calidad, el “técnico” debía dar paso al “profesional”, capaz de aprender en forma permanente, de actuar con autonomía y con responsabilidad personal y colectiva. Sin embargo, no sería la modernización autoritaria la que podía promover inicialmente la conversión de los docentes de técnicos a profesionales. De ese proceso se encargaría la renaciente democracia y la política educativa de los años 90.

Núñez (2000) prosigue indicando que, al entrar al siglo XXI, en el contexto de la sociedad del conocimiento, de la modernización del país en democracia y de la reforma educacional, se está reconfigurando la docencia escolar, al manifestarse una “moderna profesión de servicio público”, vale decir, que el profesionalismo docente se desarrolla en los marcos de una función que es pública y organizada como sistema, lo cual condiciona o limita la autonomía profesional. Es más, los profesores del siglo XXI, objetivamente siguen siendo trabajadores de la educación, en relación

con empleadores públicos, como las municipalidades o empleadores privados. Por otra parte, situados en sus escuelas, liceos y en sus salas de clase, transitan de técnicos a profesionales. Su saber básico es adquirido en la educación superior y particularmente en las universidades. Están desafiados a perfeccionarse permanentemente o a fracasar, como sucede con los profesionales tradicionales. Están convocados a hacerse responsables de su desempeño y a ser evaluados por su prod

Por otra parte, Núñez menciona que junto a esta transición y a estas perspectivas nuevas sobreviven aún, casi de manera invisible, muchas de las características históricas, tales como:

- Todavía los docentes profesionales deben convivir con los educadores de tipo informal, como la familia, los pares de los estudiantes, los medios de comunicación y la cultura de la imagen y otros agentes socializadores.
- Aún los docentes profesionales escogen esta actividad o permanecen en ella, por razones del siglo XIX, es decir, por vocación o compromiso con la sociedad o con los niños. Muchos de ellos, o más bien “de ellas”, son educadores porque son mujeres, madres actuales, futuras o posibles.
- Todavía tienen que calificarse también en dominios técnicos, porque hay un “saber hacer” pedagógico, sobre cuya base debe operar la profesionalización.
- Todavía los profesores y profesoras son “trabajadores de la educación”, porque la educación formal se ejerce en organizaciones complejas, estructuradas de manera jerárquica y cuya administración no está en manos de docentes. Por un lado, no les satisface ser “gestionados” por agentes externos a la profesión, pero tampoco parecen en su mayoría dispuestos a autogestionarse colectivamente.

Para otros autores, como Guthrie (1990), no se ha logrado concretar el intento modernizador de formación, de sacar a los profesores de la etapa formalista para llevarlos a una etapa superior de significación, puesto que estos esquemas no se construyen sobre la base de la realidad y el contexto cultural de esos profesores, y tienden a focalizarse no en el aprendizaje sino en cambios de los estilos de enseñanza.

En países poco desarrollados, la mayoría de los profesores no logran superar la etapa “formalista” y en el aislamiento de su sala de clases siguen enseñando como siempre lo hicieron (Ávalos, 1986), (Wolf, Schiefelbein y Valenzuela, 1993).

A pesar del rótulo de “profesional autónomo” que propone Hargreaves (1999), no necesariamente indica un estado de trabajo innovativo y distinto aspirando a una buena educación y aprendizaje, porque si bien coincide con momentos en que el profesor asume gran responsabilidad en la organización de su enseñanza, permanece aislado en el interior del aula.

Las crecientes oportunidades de perfeccionamiento que se ofrecen no logran romper su aislamiento ni ayudarlos verdaderamente a cambiar sus prácticas docentes, porque se realizan fuera del aula o sin referencia a los contextos reales de enseñanza (Ávalos, 2000).

Así, también Hargreaves (1999, p. 126) establece que la formación continua y capacitación desarrollada por expertos fuera de los lugares de trabajo del maestro, los afectaba como individuos, ya que al volver a sus aulas no podían integrar los nuevos conocimientos a su práctica, al faltar allí la comprensión y apoyo para sus esfuerzos, lo que impide que los profesores evolucionen a una etapa de profesional colegiado.

Respecto de políticas públicas para la formación inicial de docentes

Los elementos que se procede a presentar en el contexto de las políticas para la formación de profesores están referidos a los últimos treinta años, en los que se identifica que no han existido políticas específicamente orientadas a fortalecer la profesionalización ni una identidad docente, pero se han establecido regulaciones para formalizar el trabajo del profesor.

Después del periodo de reestructuración política y del control autoritario (1973-1980), la formación de docentes fue rebajada al nivel de formación en institutos profesionales y lanzada al mer-

cado académico competitivo, en condiciones de fuerte restricción de la inversión pública en educación y de permanencia del clima de “universidad vigilada”. Aunque a fines de los años 80 la formación de docentes volvió a las universidades, y desde 1990, en la LOCE, se exigió el grado académico de licenciatura para obtener el título profesional de profesor o educador, siguieron operando sobre las carreras de pedagogía las desfavorables condiciones de economía política de mercado, por lo cual presentan baja prioridad y escaso prestigio entre los postulantes y en el interior de las mismas universidades.

Durante la primera parte de la década de los noventa, al regreso de la democracia, queda en evidencia la debilidad de la formación de los profesores. Los efectos de las reformas estructurales de la época militar, tanto en el conjunto del sistema de educación superior, y en las carreras de pedagogía, habían afectado a las instituciones que las ofrecían. Paralelamente, la desvalorización de la profesión docente que se vivió durante esa época, traducida, entre otros factores, en un grave deterioro de las remuneraciones para los docentes en servicio, redujo el interés de los jóvenes por los estudios pedagógicos. La situación se caracterizaba por disminución del número y de la calidad académica de estudiantes matriculados en las carreras de pedagogía, baja calidad de los programas de formación docente, percepción negativa de los estudiantes acerca de los programas de formación, preparación insuficiente de los docentes formadores, insuficiencia de infraestructura y de recursos para la docencia, incluyendo las tecnologías de la información y comunicación, y problemas de coordinación institucional de las carreras de formación docente (Ávalos, 2000).

Lo anterior, unido a la importancia que iba cobrando el rol de los profesores en la implementación de los nuevos programas de la reforma educativa que había comenzado en 1990, convenció al gobierno de la necesidad de intervenir para producir un cambio de calidad en los programas de formación docente, es así como el 21 de mayo de 1996, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad, que incluyó un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, recursos entregados sobre la base de proyectos competitivos a los programas

de formación docente inicial, dándose inicio al proceso de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades, a lo largo del país, compartieron el esfuerzo por mejorar su calidad, previo a un proceso de selección durante 1997. Estos programas cubrían aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía, a través del programa que se denominó de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que permitió:

1. Revisión y actualización de los contenidos curriculares de los programas de formación docente, clasificándolos en:
 - a. Formación general: contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional, entre otros;
 - b. Formación de la especialidad: contenidos específicos del nivel y carrera, incluyendo menciones para la educación general básica y de conocimiento disciplinar para la educación media;
 - c. Formación profesional: conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico, aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza, evaluación, orientación), conocimientos instrumentales para la enseñanza, como las tecnologías de la información y comunicación y de los procedimientos de investigación;
 - d. Formación práctica: actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.
2. En el área de las prácticas progresivas se comenzó a trabajar con “mentores” o profesores de escuelas que supervisaban las prácticas de aula de los estudiantes de pedagogía. La

práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente y su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional al facilitarles la construcción e internalización del rol docente, propiciar el proceso de construcción de conocimiento pedagógico, vincular la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprender a enseñar (Ávalos, 2002: 109).

3. Introducción de las TIC, ya que los fondos aportados por el programa permitieron dotar a todas las universidades participantes de equipos de computación y de acceso a comunicación electrónica a los profesores y en algunas instituciones a los estudiantes.
4. Aseguramiento de la calidad al desarrollarse un sistema de evaluación para profesores por egresar, basado en estándares de desempeño (Ministerio de Educación, 2000), que son estándares genéricos aplicables a todos los niveles de enseñanza, que se sustentan en una concepción de la enseñanza con base en la psicología cognitiva y la pedagogía activa. El desempeño se evalúa según lo que debe saber y poder hacer el futuro docente, estructurado en cuatro dimensiones o facetas:
 - a. La planificación del trabajo de enseñanza;
 - b. La organización del clima o ambiente conducente a una buena relación en el aula;
 - c. La conducción del trabajo de enseñanza en el aula mediante los procesos de interacción con los alumnos;
 - d. El desempeño profesional fuera del aula, en el establecimiento escolar, con sus colegas, con los padres de familia y la comunidad más amplia.
5. Fortalecimiento de la preparación o formación de formadores de profesores, que contribuyó a mejorar la calidad en cuanto a grados académicos de profesores de las universidades con FFID, aumentando el grado de magister de 27 a 45% y el grado de doctor de 13 a 23%, lo que significó disminuir la cifra de profesores que solo poseían licenciatura u otros títulos profesionales.

Finalmente se destacan las pasantías académicas, que en su mayoría se realizaron en instituciones extranjeras,

beneficiaron a unos 500 académicos, constituyéndose en uno de los factores más influyentes al generar en los formadores de profesores nuevas experiencias y profundización en el conocimiento de sus áreas de especialización.

Reflexión final

En las últimas décadas, el Estado chileno ha demostrado un alto nivel de inversión en los educadores y ha diversificado la oferta de oportunidades de crecimiento profesional. Objetivamente, la política ha contribuido en gran medida al “fortalecimiento de la profesión docente”. Se han desarrollado, sin precedentes, las bases jurídicas, materiales, sociales y técnicas de la docencia como profesión de servicio social. Sin embargo, dicha política ha tenido debilidades, omisiones y limitaciones.

Es así como, a pesar de lo anterior, se debe perfeccionar y actualizar permanentemente al profesorado en servicio, en forma efectiva y real. Los tiempos han cambiado y ahora los desafíos, tanto externos como internos que debe afrontar la educación, es decir, los maestros, las escuelas, las autoridades de los departamentos de educación municipal y del Ministerio, son mayores, más complejos, más numerosos y polifacéticos, en los que intervienen con más fuerza elementos procedentes de otros sectores y ámbitos sociales, tal como lo indica Hernán Vera Lamperein (1999-2000).

Las instituciones formadoras no han encarado las actuales demandas, y la formación de los profesores en servicio sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos, no un proceso continuo que prepare para el futuro. La cultura de recompensa por resultados se impone, en contraste con la cultura asociada desde muy atrás al concepto de vocación y de misión dirigida al desarrollo humano de niños y jóvenes, generando que muchos profesores no comprendan por qué no se recompensa, por ejemplo, el esfuerzo por evitar la deserción de la escuela, o apoyar afectivamente a los estudiantes carentes de este sostén en sus ho-

gares. Hargreaves denomina a esta etapa de la profesión docente, la etapa “post-moderna”.

En América Latina y en Chile, Núñez (2004) señala que nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. De hecho, apenas fue esbozada antes de 1980; en cambio, desde 1990 la política pública, aunque incluye componentes de descentralización y relaciones con el mercado, ha sido consistente en proponer condiciones para la edificación o fortalecimiento del profesionalismo docente.

Falta adoptar una definición del trabajo docente como una profesión de servicio público, en el marco de un sistema educativo descentralizado y orientado a la producción de calidad con equidad social. Por otro lado, sin saber pedagógico organizado, legitimado y actualizado no hay profesión docente de prestigio; tema aún pendiente o sin una consolidada definición.

Respecto de la política pública en Chile, en general ha sido tributaria de la mirada instrumental sobre la docencia y se ha comprobado ausencia de una política sistémica hacia el perfeccionamiento docente.

La gestión de la política pública de desarrollo docente en el interior del Ministerio ha adolecido de ausencia de un marco conceptual compartido sobre “profesión docente”, ausencia de una responsabilidad específica y coordinación del tema, falta de una visión a mediano o largo plazo; ha habido una práctica de “apagar incendios”, y de desarrollar iniciativas aisladas y desarticuladas, desperdiciando las correspondientes sinergias.

En este contexto, se reconoce que en el escenario nacional han estado en tensión (Núñez, 2000):

- La visión instrumental neoliberal, que reconoce a los docentes como “recursos humanos”, que enfoca la cuestión docente como problema de “organización industrial”, “reingeniería” y que debe resolverse con la racionalidad del mercado, la competitividad, los incentivos, la desregulación y el abandono del proteccionismo estatal;
- La visión estatista-proteccionista; que añora al docente como funcionario del Estado, jerarquizado, inserto en una carrera formal y cumplidor de normas.
- Una tercera visión de equilibrio e integración de lo mejor de las dos primeras visiones.
- Una visión tecnológica-instruccional del rol docente,

opuesta a la visión del docente como profesional de servicio social.

- Además, existe un dilema entre la visión que sitúa a los profesores en la escuela como empresa o unidad administrativa y, por otro lado, la que define a la escuela como “comunidad de aprendizaje”, integrada por alumnos, docentes, administradores y familias.

La educación se ha transformado en un proceso de reproducción cultural, ya sea en los gobiernos democráticos, que asumen la educación como preocupación del Estado, como en gobiernos autoritarios, que operan bajo un determinado sesgo ideológico, lo que afecta la pertinencia y calidad de los procesos de formación del profesorado. Se reconoce, entonces, que los trayectos de formación de profesores han asumido los modelos políticos y sociales de las épocas, siendo la educación y los procesos formativos una evidencia de los tiempos, ayudando al desarrollo del país basado en un currículum de tipo funcionalista.

Por otro lado, así como la mayoría de los cambios en educación aún no han sido suficientes para mejorar la calidad de los procesos formativos de los profesores, tampoco se ha dado un espacio ni opciones sistemáticas para el desarrollo de la profesionalización docente, de manera de fortalecer su identidad y autonomía, siendo a la vez prioritario repensar los currículos de formación y la formación misma de los formadores de profesores, responsables en las instituciones de educación superior de garantizar la calidad de aquellos profesionales de la educación, que deben salir al mundo laboral a apoyar decididamente la formación de las nuevas generaciones, de acuerdo con las actuales demandas del siglo XXI.

El escenario de la sociedad del conocimiento es la globalización, donde lo local está siendo sustituido por lo global, con amplios modelos de hibridación cultural, con una progresiva desaparición de las fronteras económicas y culturales, y donde, al integrar lo local y

global en el marco de la aldea global, existe una nueva lectura del espacio y tiempo personales. En estas nuevas condiciones surge un nuevo modelo de sociedad, que demanda un nuevo modelo de escuela y de profesor, que específicamente reclama refundar la escuela desde el conocimiento, siendo necesario promover programas que se basen en resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas de cada área.

Según Cosse (2009), hoy día el sistema educativo formal atiende a una mayor población de alumnos, la cual es muy heterogénea social y culturalmente, y la formación inicial de profesores no los está preparando para la actual realidad, siendo necesario abordar simultáneamente cambios profundos en todos los aspectos de la formación y práctica docente: la formación inicial, la formación continua, la carrera docente y el sistema salarial. Falta desarrollar un abordaje global de las di-

ficultades para lograr cambios en la práctica docente, que mejore la calidad y la equidad en el sistema educativo.

Beatrice Ávalos (2000) plantea que es importante la formulación e implementación de políticas realmente sistémicas de desarrollo docente, que permitan superar la disgregación y desarticulación de las acciones que ocurren en muchos países y que resienten la calidad del trabajo docente, apoyado con un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente.

Asumiendo el pensamiento de Hargreaves, este señala que entre todas las tareas que son profesionales o aspiran serlo, la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información.

Bibliografía

- Álvarez, Martín Francisco (2007). Tendencias y desafíos en la formación de docentes (descripción de un modelo). *Foro Educativo*, N° 12, pp. 53-68. ISSN 0717-2710. Chile: UCSH,
- Ávalos, D. Beatrice (ed.) (1986). *Teaching Children of the Poor. An Ethnographic Study in Latin America*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Ávalos, D. Beatrice (1996). *Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe*. Proyecto Principal de Educación. Boletín 41. Santiago: Orealc.
- Ávalos, D. Beatrice (junio 1999). *Mejorando la formación de profesores*. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente en Chile (FFID). Trabajo preparado para la conferencia "Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo". San José de Costa Rica (Banco Mundial y Preal).
- Ávalos, D. Beatrice (2000). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Documento de trabajo presentado al VII Seminario sobre prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000.
- Ávalos, D. Beatrice (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, Beatrice (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (compilador). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barraza, Arturo (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos*, 33 (2), 131-153. Chile: TAB.
- Bassis, Henri (1996). *Maestros: ¿formar o transformar?* 2ª ed. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. (1981). *La cultura autoritaria en Chile*. Santiago: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Brunner, J. (1995). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano*. Vol. II Estudios de caso. Washington, D. C.: OEA/Prede, Colección Interamer.
- Campos Harriet, Fernando (1965). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello.
- Castro, Fancy Rubilar (2004). Nuevos desafíos para la formación inicial de profesores desde la perspectiva curricular. *Horizontes Educativos*. Chile: Issue 9, pp. 17-23.
- Cornejo, J. & Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cosse, Gustavo (2009). Los docentes: estado de la cuestión, situación y problemas. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*. Montevideo: Universidad de la Empresa. Recuperado en noviembre del 2009 de <<http://www.preal.org/>>.
- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Egaña Barahona, Loreto (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX: una práctica de política estatal*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y Ediciones LOM.
- Fernández Pérez, Miguel (1999). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. España: Siglo XXI.
- Frontaura, José Manuel (1892). *Escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*. Santiago: Nacional.
- Gimeno & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guerra Zamora, Paula (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 243-260. Chile: ND.
- Guthrie, Gerard (1990). In defense of traditional teaching. En Val D. Rust y Per Dalin (Eds.). *Teachers and Teaching in the Developing World*. Nueva York: Garland Publishing Inc.

- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Hargreaves, Andy (1999). Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional. En B. Ávalos y M. E. Nordenflycht (Coord.). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago: Santillana.
- Hernández Torres, Rosa María & Castañeda Serrano, José Antonio (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, abr.-jun. Issue 33, pp. 513-537.
- Imbernon, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 4ª ed. España: Graó.
- Jobet, Julio César (1970). *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*. Santiago: Andrés Bello.
- Labarca, Amánda (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Prensas de la Universidad de Chile.
- Latorre, Carmen L. (1981). *Recursos asignados al sector educación y su distribución en el período 1965-1980*. Santiago: PIIE.
- Latorre, Carmen L. & Núñez, Iván (1987). *El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras*. Santiago: PIIE Estudios.
- Latorre, Carmen L. y otros (1991). *La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema*. Santiago: PIIE.
- Latorre, Carmen L. (1993). *Desarrollo de la educación en Chile entre 1964 y 1993: una lectura de las cifras*. Santiago: PIIE.
- Latorre Navarro, Marisol (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos* (30), 75-91. Chile: TAB.
- Lenoir, Ives (2007). Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación en la profesión docente. *Foro Educativo*, N° 12, pp. 15-34. ISSN 0717-2710. Chile: UCSH.
- Medina, José Toribio (1905). *La instrucción pública en Chile desde sus orígenes hasta la fundación de la Real Universidad de San Felipe*. Santiago: Elzeviriana.
- Mena, Isidora, Rittershausen, Silvia & Sepúlveda, Jana (1993). *Educación media y perfeccionamiento docente. La visión de los profesores*. Santiago: CPU.

- Ministerio de Educación (enero 1994). *Educación de calidad para todos. Informe de gestión 1990-1994*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2001). Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente. Chile.
- Ministerio de Educación (septiembre 2003). *El marco para la buena enseñanza*. 1ª ed. Chile: Cpeip.
- Ministerio de Educación (2005). Informe Comisión sobre formación inicial docente. Chile.
- Miranda Jaña, Christian (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 145-166. Chile: ILUS.
- Miranda Jaña, Christian (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 95-108. Chile: GRA.
- Miranda Jaña, Christian & Rivera Rivera, Pablo (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 155-169. Chile: ILUS.
- Muñoz H., José María (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago: Minerva.
- Núñez Prieto, Iván (1979). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago: Ediciones Vector.
- Núñez Prieto, Iván (1984). *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Introducción: El desarrollo de la educación chilena hasta 1973. Santiago: PIIIE.
- Núñez Prieto, Iván (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*. Santiago: PIIIE.
- Núñez Prieto, Iván (1987). Experiencias de cambio educativo durante el estado de compromiso, 1925-1973. *Informes de Investigación*, vol. 1. Santiago: PIIIE.
- Núñez Prieto, Iván (1990). *La descentralización y las reformas educacionales, 1940-1973*. Serie Histórica, No. 2. Santiago: PIIIE.
- Núñez Prieto, Iván (1990). *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte* (pp. 36-39). Santiago de Chile: Unesco-Reduc.
- Núñez Prieto, Iván (1999). La formación permanente de profesores en el centro de trabajo. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 2, N° 1. Universidad de Chile.
- Núñez Prieto, Iván (2001). Valoración de la profesión docente en Chile. Contextos. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, N° 7. ISSN 0717-7828.

- Núñez Prieto, Iván (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En B. Ávalos. *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación. Chile.
- Núñez Prieto, Iván (mayo 2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile. Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) y P. Universidad Católica de Chile.
- Ormeño, A., Gallegos, C., Jiménez, I., Guerra, J., Schiefelbein, E. & Torres, A. (1996). *Evolución de la formación de profesores en Chile. Análisis por región, dependencia y nivel del sistema educacional*. Documento de trabajo N° 41. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.
- PIIE (1984). *Transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Introducción: El desarrollo de la educación chilena hasta 1973. Santiago: PIIE.
- Pinto, Rolando (Ed.) (2004). *Grandes pedagogos en la historia de la educación chilena y su pensamiento educativo. Pensamiento Educativo*, N° 34. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Prieto Parra, Marcia (2001). *Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Pruzzo de Pego, Vilma (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- Rendón Lara, Diego & Roja García, Luis (2005). *El desafío de formar los mejores maestros. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes*. Bogotá: Unesco, Kipus, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Fernández, Jennifer (2009). Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores. *Estudios sobre educación*. Issue 16, pp. 206-208. España.
- Schiefelbein, Ernesto (1976). *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Schiefelbein, Ernesto (1992). *En busca de la escuela nueva del siglo XXI*. Santiago de Chile: CPU-Orealc.
- Soto Roa, Fredy (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: Cpeip.
- Tello, César (junio 2006). Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino. *Educere*, 10 (33), 293-301. Venezuela: ND.
- Tenti, Emilio (septiembre 1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Conferencia magistral en el simposio internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización". México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.

- Torres, Rosa M. (noviembre 1995). Formación docente: clave de la reforma educativa. Ponencia al seminario “Nuevas formas de aprender y de enseñar: demandas a la formación inicial del docente”. Santiago de Chile: CIDE/Unesco-Orealc/Unicef.
- Universidad de Tarapacá (2002). *Miradas necesarias. Innovación, conocimiento y tecnología: trilogía fundamental en la formación de profesores*. Arica, Chile: Universidad de Tarapacá. Proyecto de Formación Inicial Docente.
- Vera Lamperein, Hernán (1999-2000). La educación y los desafíos del futuro. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 2, N° 2.
- Vial, Gonzalo (1981). *Historia de Chile (1891-1973)*. Volumen I. La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1920). Santiago: Editorial Santillana del Pacífico.
- Villalobos Clavería, Alejandro (2009): Investigación y docencia: factores clave en la formación y práctica pedagógica del profesor. *Reflexão e Ação*, vol. 17, N° 2, 197-224. Santa Cruz, Brasil: Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - Unisc.
- Wolf, Lawrence, Schiefelbein, Ernesto & Valenzuela, Jorge (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*. Informe No. 28. Washington: Banco Mundial.