

ISSN 0717-1013



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DE PROFESORES

REVISTA

PENSAMIENTO

EDUCATIVO

VOL

41

2

2007

LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES DE PROFESORES: ¿PARA CUÁNDO EN CHILE?

Teaching teacher educators: when in Chile?

JOSÉ CORNEJO ABARCA*

Resumen

El autor postula la necesidad de prestar atención y dedicación más activas al estudio y abordamiento sistemáticos de la problemática de los formadores de futuros profesores, así como al mejoramiento de su formación para la optimización de sus prácticas y de la calidad de la educación en general. Revisa algunos avances logrados al respecto en el medio nacional, tanto a nivel de las instituciones de formación inicial de profesores como de la formulación de políticas.

Con el fin de avanzar de manera más decidida –más allá de la toma de conciencia y de los diagnósticos sobre las deficiencias y limitaciones– propone convertir progresivamente las prácticas de formación inicial de profesores en un campo u objeto tanto de investigación como de reflexión colaborativa. Por otra parte, sugiere que la formación de los formadores de futuros profesores se vaya transformando complementariamente en una función y un área tanto de formalización institucional como de inversión estable de recursos.

Palabras clave: formación de profesores, formación de formadores de profesores, enseñanza y aprendizaje de la enseñanza, investigación docente y práctica reflexiva, autoestudios de formadores de profesores

Abstract

The author discusses the teacher educators issue and the need to focus on their own education to improve the quality of their practices and of education in general. Local advances in this respect are analyzed both at institutional and policy level.

As a way to move forward –beyond the awareness and weaknesses diagnostic stage– the author suggests initial teacher education should gradually become a research field as well as a subject of collaborative reflexive inquiry. On the other hand, education of teacher educators should be transformed as an institutionally formalized function and domain, where resources are invested accordingly.

Key words: initial teacher education; teacher educators' education; teaching and learning of teaching; teaching research and reflective practice; teacher educators' self-studies

* Doctor en Psicología Universidad Católica de Lovaina. Profesor Titular del Departamento de Psicopedagogía y Orientación en la Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile. Jcorneja@uc.cl

Poniendo el tema sobre el tapete...

En junio de 2005 la Universidad Católica Silva Henríquez organizó un Seminario Nacional de Educación, que en su título expresaba la temática central del mismo: “Un profesor de calidad para el Chile del Siglo XXI”. Éste era coincidente a su vez con una preocupación que venía figurando a nivel nacional e internacional en el título o consigna de muchas obras y trabajos publicados, así como de la temática de diversos eventos académicos y científicos.

Se me convidó a intervenir en dicho Seminario con una Conferencia, dejándome libertad para decidir sobre qué y desde qué perspectiva enfrentar el foco temático del evento. Recién en el Seminario mismo pude informarme de algunos de los temas abordados por otros de los expositores invitados; fue así que percibí que la perspectiva desde la que mis colegas expositores y conferencistas habían intentado responder y abordar el cuestionamiento implícito en el título del evento era la que, casi sin excepción, venía siendo mayoritaria en el ámbito académico y aun político-social: la de la formación inicial de los profesores. Por tanto, comprendí que la perspectiva desde la que yo me situaba aparecía, al menos, como poco usual e inesperada al presentarla bajo el título de “La formación de formadores de profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente” (y debo agregar que también con un sentimiento interior de que, para nuestro medio, constituía todavía, junto a muy pocas otras, “una voz que clama en el desierto”). El propósito central de mi intervención apuntaba a promover y fundamentar la reflexión de profesionales y responsables institucionales de la formación docente acerca de uno de sus actores claves, pero en la práctica olvidados tanto en las políticas formativas como en la investigación educacional: los formadores de profesores (en adelante FP).

La Universidad organizadora publicó posteriormente la totalidad de mi intervención (Cornejo, 2005), por lo que los lectores interesados podrán acudir a ella para interiorizarse sobre su detalle; mencionaré aquí solamente algunos de los elementos esenciales trabajados, especialmente aquellos que me permitan resituar el desarrollo y progresión de esta nueva exposición. Para empezar, debo reiterar aquí lo dicho respecto a que, en relación a esta problemática, mi punto de partida no ha sido puramente intelectual, sino que ha procurado responder a una “preocupación” que progresivamente se ha ido convirtiendo en una “convicción”: en nuestro medio nacional —y, me atrevería a decir, latinoamericano—, una atención eficaz y eficiente a la problemática de la “formación de los formadores de profesores” no ha conocido aún el suficiente aporte iluminador de la producción conceptual y empírica de parte de los investigadores y profesionales del campo, ni un apoyo sostenido de recursos humanos y de medios de parte de los impulsores y gestores de políticas para el mejoramiento de la formación docente y su consecuente impacto esperado en la calidad de la educación. Igualmente tengo que reiterar mi advertencia respecto a que las ideas y análisis que he expresado y expresaré al

respecto no implican realizaciones ya implementadas de modo directo y acabado por mi parte, ya sea en el medio institucional en que he estado realizando mi labor formadora durante un monto importante de años, ni en otros campos del quehacer educacional; representan más bien reflexiones originadas a partir de mi experiencia misma de formador de profesores e interpretadas y retroalimentadas con el aporte de una literatura especializada y disponible a nivel internacional (entre otros, Russell, T. y Korthagen, F.A.J., 1995; Cochran-Smith, M., 2005; Korthagen, F.A.J. *et al.*, 2005; Koster, B. *et al.*, 2005; Loughran, J. y Berry, A., 2005; Murray, J. y Male, T., 2005; Zeichner, K., 2005) que, a mi parecer, ya va siendo progresivamente abundante y enriquecedora, tanto en cuanto a construcciones conceptuales como a contrastaciones empíricas y experiencias innovadoras con finalidad formativa.

Para recordar en una muy apretada síntesis las principales dimensiones abordadas, baste con mencionar las interrogantes centrales a las que intenté responder progresivamente en el artículo referido: ¿cómo se convierte uno en un buen formador de profesores?, ¿quiénes son los formadores de profesores?, ¿están todos los que tienen que ser?, ¿cómo y en qué sentido pensar en tareas y competencias, estándares y perfiles de los formadores de profesores?, ¿qué puede aportar la investigación a la problemática de la formación docente y a la de los formadores de profesores?, ¿cuál es la responsabilidad universitaria en la formación de la próxima generación de formadores de profesores?

Culminé mi reflexión y análisis expresando mi convicción acerca de que, si en los Institutos profesionales y las Universidades se desea tomar con mayor seriedad y profundidad la formación docente inicial e incluso la continua, también requiere ser tomada con igual profundidad y compromiso la formación de los formadores de profesores. Complementariamente, cabría a las instituciones formadoras, especialmente las Universidades, asumir una especial responsabilidad en preparar a las nuevas generaciones de profesores y en generar el nuevo conocimiento acerca de cómo hacer más eficaz la formación docente, en beneficio de los nuevos profesores y sus alumnos en los distintos niveles del sistema escolar.

Del 2005 al 2007: ¿alguna evidencia de evolución o progreso al cabo de dos años?

Ocurrió que, en octubre del 2007, fui nuevamente invitado a intervenir en el III Encuentro Nacional de Formación Docente, organizado para esa fecha por la Red de Innovación Pedagógica Universitaria, nuevamente en la Universidad Católica Silva Henríquez como Sede, esta vez bajo el título de “Políticas de Formación docente en los nuevos escenarios”. En esta ocasión, la invitación fue para una breve intervención en uno de los “Talleres” organizados para el Encuentro dentro de un Segundo Eje Temático;

el foco específico del Taller en cuestión era “Formación de formadores en la Formación docente inicial”¹.

Obviamente, la presencia de un Taller en torno a la problemática de la “Formación de los formadores de profesores” (en adelante FFP) constituía un avance respecto a la situación del 2005 que no podía desconocer, puesto que había adquirido un lugar, si no aparentemente prioritario (al tenor, por ejemplo, de las otras temáticas abordadas en los “Paneles” centrales de discusión), al menos explícito en el ámbito de las “políticas” asociadas a la compleja cuestión de la formación inicial docente o de profesores (en adelante FID) y del mejoramiento de su calidad. Para la preparación de mi intervención, esto me exigió y motivó a indagar acerca de lo que, a nivel de ideas, principios, fundamentos, diagnósticos y propuestas de acción podía estar subyacente o formulándose con alguna apertura y novedad en el medio académico-científico y sociopolítico en torno a lo que habíamos detectado y señalado antes como inexistente o insuficiente. Esto se me vió facilitado por un Documento sintético de trabajo proporcionado por los propios organizadores del III Encuentro en torno a la temática del Taller sobre FFP, que expresaba y analizaba sintéticamente los “consensos” producidos en los anteriores Encuentros realizados, asociándolos a otros eventos de importancia y trascendencia ocurridos en el contexto nacional en relación a la FID y sus relaciones e impactos potenciales en lo referente a la calidad y equidad buscados en los esfuerzos de reforma e innovación del sistema educacional.

En primer lugar, consideraré algunos elementos de diagnóstico, análisis y proposición asociados directa o indirectamente a la FFP que se pueden destacar del informe elaborado por la Comisión sobre Formación Inicial de Docentes. Fue constituida en junio de 2005 por el Ministro de Educación a esa fecha (el Sr. Sergio Bitar), con la finalidad de que le propusiera las bases de una política nacional sobre dicho ámbito. Es de destacar la alta valorización que expresó la Comisión, como uno de los puntos de partida, en relación a la FID: “(Ésta) es un problema de alta importancia pública. Está enclavada en el corazón de la empresa colectiva de mejorar la calidad de la educación y de superar las desigualdades que la afectan. Hay consenso transversal en que, a su turno, esto es decisivo a la hora en que el país da un salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes” (Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, 2005, p. 16).

Complementa lo señalado con lo que indica como dos “convicciones compartidas” por los integrantes de la Comisión. La primera se refiere a la recuperación de la dimensión

¹ Los otros Talleres que constituían el mismo Eje temático eran: “Formación inicial docente, realidad escolar y comunidades de aprendizaje”, “Relación entre la formación de especialidad y la formación pedagógica”. Todos los Talleres funcionaban en un horario paralelo durante el primer día del Encuentro.

pedagógica requerida por el problema educacional chileno; al respecto reconoce el gran esfuerzo hecho en la dimensión de recursos básicos para educar, así como en cuanto a la sostenida reflexión, debate e iniciativas sobre la organización educacional y los modos de gestionarla, pero denuncia complementariamente la capacidad debilitada para entrar en forma comprensiva en el núcleo constituyente y fundamental de lo educativo, que sustenta la relevancia de la contribución al desarrollo humano que debe hacer la educación, posicionando así en un lugar privilegiado el eje pedagógico como forma de estructurar un campo de producción de conocimientos acerca de la profesión de enseñar, comprendida incluso más allá del ámbito escolar. La segunda convicción apunta a que los procesos formativos (de docentes) se refieren a una actividad que presta un servicio social y al mismo tiempo un trabajo profesional, de modo que el profesionalismo docente constituiría una exigencia de la sociedad del conocimiento, de la complejidad creciente de la educación escolar y del carácter estratégico que ésta ha adquirido; en dicho marco, se requeriría, entonces, formar actores profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que tiene su tarea.

Respecto a los “formadores de docentes”, la Comisión proporcionó inicialmente algunos “elementos para un diagnóstico”, derivados de algunas evaluaciones, estudios y demandas recientes respecto de la FID en Chile (Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, *op. cit.*, p. 45-46):

- Con anterioridad a la implementación del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), se había mostrado la existencia de un alto promedio de edad y de escasa renovación en los equipos académicos de las instituciones formadoras, lo que llevó a que se aportaran recursos para la actualización de los académicos mediante postgrados y pasantías en el extranjero².
- Por su parte, un Informe de la OCDE había constatado –en forma algo más específica– la persistente necesidad de renovación de los equipos académicos, de mayor interrelación entre los docentes de la Escuelas de Educación y de las especialidades y de incorporar métodos más progresistas de enseñanza en una ‘carrera académica’ (inexistente en la mayor parte del medio nacional) capaz de recompensar la innovación.
- Se señalaba, además, una lejana relación de la gran mayoría del personal académico a cargo de la formación con respecto al medio escolar, ya sea debido a una

² Lamentablemente no se consideró ni analizó de manera específica si la formación deseada y efectivamente lograda se realizó en la especialidad disciplinar de los académicos o respecto de su formación propiamente pedagógica.

inexistente práctica docente escolar o a una práctica muy anterior en contextos muy distintos a los actuales; se valoraba lo señalado como una dificultad y limitación para referir la formación pedagógica a la realidad que le corresponderá enfrentar al futuro docente.

- Los propios estudiantes de Pedagogía habrían expresado una deficiencia respecto al compromiso de “modelamiento docente” requerido por el formador de profesores, manifestada en una escasa coherencia entre su discurso y su propia práctica formadora (“el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica”), evidenciando así que su visión epistemológica acerca del aprendizaje no se había modificado en lo sustantivo y parecían seguir en la línea en la que fue formado.
- Similar falta de coherencia entre el discurso sostenido y la práctica correspondiente se hacía notar en cuanto a los requisitos exigidos para quien ejerce la tarea de formar profesores (competencias a nivel de conocimientos disciplinares y didácticos, así como de actitudes valóricas) y una creencia persistente acerca de la necesidad exclusiva –e incluso excluyente– del conocimiento disciplinar para el ejercicio de la formación y de la enseñanza.
- Ciertos estudios estaban manifestando por parte de los propios formadores de profesores la demanda de formación permanente y de formación en investigación, así como de instancias y oportunidades de intercambios académicos con otras instituciones. Se atribuía tal deficiencia a una carencia de mayor articulación entre las necesidades docentes y la gestión institucional.

La Comisión sobre Formación Inicial de Docentes se refirió también a los FP en el capítulo destinado a señalar los “nudos críticos” de la FID; al abordar lo concerniente a los “actores” que constituyen y hacen posible la existencia y el funcionamiento de las estructuras y los sistemas sociales, al referirse a los “profesores formadores de docentes” denuncia una “ausencia de políticas efectivas de desarrollo profesional” en su favor (*op. cit.*, p. 63). Apoyándose en lo formulado por especialistas, señala que, a pesar de recientes esfuerzos realizados para fortalecer la preparación académica de los formadores, no era posible todavía constatar que todas las instituciones formadoras contaran con cuerpos estables y cercanos a la temática pedagógica acordes a la formación de profesionales para la docencia escolar.

A la hora de abordar las “propuestas de políticas de FD” en lo concerniente a los FP recomienda “instalar en las Escuelas de Educación una carrera académica y docente en consonancia con su propuesta curricular” (*op. cit.*, p. 76-78). Lo argumenta afirmando que el reconocimiento consensuado sobre la relevancia del aporte y responsabilidad del formador universitario en el logro –y no-logro– de los aprendizajes de sus estudiantes en formación, exige a las instituciones formadoras que consideren expresamente en

sus diseños institucionales dicha convicción. En tal dirección, se sugiere movilizarse al logro de ciertos propósitos señalados como “de capital importancia”, que presentamos resumidamente a continuación:

- Propiciar una “formación de formadores” orientada a contar a la brevedad con más cuerpos docentes universitarios, dotados con una preparación suficiente como para conducir procesos formativos que sean pertinentes a la realidad cambiante y equilibrada en cuanto a armonizar capacidades de interacción con grupos diversos y dominio de saberes que apoyen y den sentido a dichas interacciones a nivel de aula. Para asegurar cierta estabilidad de los procesos formativos, se otorga gran importancia a la presencia de núcleos fuertes de investigación y estudio en los equipos docentes, con académicos preparados especializadamente, cuyas tareas y aportes esperados se visualizan respecto a la identificación de condiciones más adecuadas para producir aprendizajes profesionales sobre la docencia y conocimientos de los contextos reales de desempeño docente. Esta propuesta complementa otra, en la que se explicita que la opción de fortalecimiento de los cuerpos académicos se tendría que realizar también por vías distintas a la tradicional realización de postgrados; se sugiere igualmente propiciar la generación de una masa crítica de conocimientos respecto al sistema educativo, las dinámicas socioculturales y las económico-laborales, que enriquezca y contextualice la conducción de los procesos de aprendizaje profesional.
- Promover una profunda renovación de los cuerpos académicos que facilite una actualización acorde con la rápida evolución de los conocimientos relativos tanto a las disciplinas del currículo escolar como de la pedagogía. Como medidas concretas, se sugiere: facilitar el retiro de docentes en edad de jubilar (aprovechando una disposición legal recientemente aprobada que la facilitaba) y promover así el ingreso de nuevos académicos; aumentar la contratación de académicos con jornada completa que facilite la conformación de una comunidad académica más comprometida y realizando tareas más allá de la sola docencia; contar con un sistema de evaluación del desempeño de los formadores.
- Organizar actividades o programas que se orienten a la inducción de académicos que se vayan incorporando en las tareas formativas, para lo cual se visualiza su incorporación a las distintas tareas académicas con el apoyo de académicos más experimentados.
- Desarrollar estrategias variadas para generar la masa crítica de saberes necesarios para el fortalecimiento de las competencias requeridas por los académicos para optimizar sus procesos formativos. Se indican expresamente las competencias asociadas a la conducción de procesos de reflexión personal y grupal sobre la identidad profesional que se empieza a (re)construir con la FID; también las que,

integrando conocimiento aportado por la investigación y por el contacto con las escuelas, faciliten la problematización y desarrollo de didácticas asociadas a los saberes curriculares en vigencia y las que promuevan un trabajo interdisciplinario que permita transversalizar conocimientos sobre las múltiples dimensiones del aprendizaje profesional.

La otra fuente de información a la que he acudido para apreciar el estado de evolución de la presencia y del abordamiento del tema y de la problemática relativa a la FFP en nuestro medio fue el Informe Final elaborado y difundido en diciembre de 2006 por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Dicho Consejo había sido instalado en junio del mismo año por la Presidenta de la República, Sra. Michelle Bachelet, encomendándole la tarea de “hacer recomendaciones y sugerencias para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en escuelas y liceos del país a todos los niños y jóvenes, sin importar su origen social, económico y cultural” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p. 12). Integraron el Consejo Asesor 81 personas, que intentaban representar la pluralidad del país en cuanto a creencias, posiciones políticas, diversidad de quehaceres, incorporando también las visiones, intereses y responsabilidades de quienes llevan adelante la tarea educativa. Considerando la amplitud del mandato conferido al Consejo Asesor (caracterizado como “una misión política” por parte de los responsables de su conducción), el abordamiento de su tarea se organizó mediante el desarrollo de Comisiones que fueron analizando y discutiendo los grandes temas asociados a la calidad de la educación en sesiones periódicas de trabajo y plenarias para dar cuenta de los avances realizados. También se organizaron audiencias y Mesas regionales, las que junto con constituirse en fuentes importantes de información representaron un valioso espacio para la expresión ciudadana en torno a la problemática educacional.

En cuanto al contenido con que el Informe da cuenta del trabajo realizado por los Consejeros tanto a nivel de discusión como de consensos y conclusiones, se organizó en torno a 10 temas centrales: Marco regulatorio de la educación; Calidad de la educación; Régimen de aseguramiento de la calidad; Administración del sistema público de educación escolar; Sistema de financiamiento de la educación; Estructura de la enseñanza y currículum; Docentes; Centro educativo; La educación técnico-profesional; Educación Superior e investigación.

Lo relacionado con la “formación inicial y continua de profesores” se desarrolla en el referido Informe final en la Sección VII, que tiene como eje temático central a los “Docentes”. Como aproximación general, es relevante destacar, en primer lugar, algunas afirmaciones que se presentan como “consensos” o “acuerdos amplios” logrados por los Consejeros respecto a este tema, que denotan una valorización de los docentes y su labor formativa, así como de su formación en cuanto requisito y pilar para dotar de calidad dicho desempeño:

“...Los directivos y profesores son los actores fundamentales en la construcción de una buena educación, por lo que debe existir una preocupación especial para atraer, formar y retener buenos profesores y directivos en el sistema educacional... La importancia de los profesores para el logro de una educación más equitativa y de calidad supone apoyar decididamente la dignificación de su labor y avanzar en el desarrollo de una carrera profesional docente que atraiga y retenga a aquellos docentes que muestren las competencias requeridas para la enseñanza... Es imperioso mejorar la formación inicial y continua de los profesores” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación *op. cit.*, p. 27).

En lo que respecta a las recomendaciones para formular adecuadamente nuevas políticas que no sólo aseguren la continuidad de algunas iniciativas ya emprendidas a nivel de formación docente inicial y continua, sino también orienten las diversas iniciativas referidas a los educadores del sistema, se sugiere velar porque éstas se desarrollen a la luz de políticas públicas que afecten a todas las entidades comprometidas en su implementación, que además concilien necesidades, posibilidades y financiamiento con planes a más largo plazo y contemplen mecanismos apropiados de monitoreo y evaluación y que se desarrollen coherentemente con un marco orientador de la formación que considere las recomendaciones de especialistas pero también las necesidades educativas del país.

Tras expresar, a título de diagnóstico, lo que diversas fuentes habían venido señalando como “problemas” que presenta el sistema de formación docente inicial (entre varios otros los señalados por la Comisión sobre Formación Docente inicial, 2005), los Consejeros han manifestado que tales falencias e ineficiencias serían atribuibles a la ausencia de un sistema institucionalizado de regulación de dicha formación. Aunque sin un completo consenso sobre la medida, se ha propuesto como “necesario establecer una institucionalidad reguladora que contribuya a conectar de manera coherente y efectiva la institucionalidad (*sic*) formadora de profesores con los requerimientos docentes del sistema escolar, y sentar bases adecuadas para el desarrollo futuro de la formación de docentes del país, ...(cuya) función principal será la de orientar y velar por la calidad de la oferta de formación docente según las orientaciones proporcionadas en los *Estándares para la Formación Inicial Docente* (MINEDUC, 2000), los *Criterios para la Acreditación de las Carreras de Pedagogía* (CNAP, 2002)³ y el *Marco para la*

³ Junto a las Carreras para la formación profesional del área de Salud, las del área de Educación son las únicas que tendrán obligatoriamente que someterse a la Acreditación, cuyo nuevo Reglamento a la fecha aún no ha sido aprobado. El “incentivo” que lleva aparejado tal obligatoriedad se refiere a la posibilidad de postular a la obtención de beneficios para la institución formadora (en su desarrollo) y sus estudiantes (becas; préstamos con aval del Estado y compromiso de la institución formadora).

Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003)” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, *op. cit.*, p. 198).

En cuanto a la sugerencia de recomendaciones para el mejoramiento de la formación docente, lo asociado más directamente a la FFP aparece brevemente desarrollado en un apartado destinado a las instituciones implicadas en la formación. Su carácter es bastante parcial y acotado a una medida cuya implicancia mayor apunta a una medida de gestión que pudiera constituir una condición pertinente para la obtención de calidad formativa; se sugiere, a mi juicio sin demasiado análisis y orientación conceptual, “considerar requisitos de calidad en la contratación y promoción académica de quienes sean directamente responsables de la formación docente: antecedentes académicos, experiencia escolar relevante, investigación y publicaciones, membresía en sociedades científicas y profesionales” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, *op. cit.*, p. 208).

Retomando la interrogante con que inicié este apartado de mi trabajo, debo reconocer –como balance general– que tras la revisión de ambas fuentes de información⁴, si bien desde mi perspectiva quedaron algunos aspectos o dimensiones sobre la problemática de la FFP no suficientemente abordadas, formuladas o concretadas (a mi juicio, sería improcedente e incluso injusto esperar que ello no ocurriera), ha permitido detectar e identificar avances notorios y prometedores, que no sólo permiten afirmar que el tema está más que sólo ‘puesto sobre el tapete’ de la FID en su conjunto.

Sin pecar de un optimismo ingenuo, mi opinión es que, al menos en el ámbito de quienes tienen responsabilidad de la implementación de políticas y de procesos de desarrollo y gestión de los procesos formativos de docentes, la problemática relativa a la FFP está empezando a ser identificada como campo específico de preocupación y análisis, aunque todavía más a nivel del discurso y de las propuestas académicas que en el plano de las decisiones que comprometen recursos para las innovaciones efectivas a nivel de las prácticas. Pero por algún lado hay que empezar y avanzar; a continuación me referiré a lo que, desde mi punto de vista, permitiría contribuir a otros progresos tanto conceptuales como operativos.

⁴ Las que obviamente son de distinto carácter, alcance y propósitos; eso establece necesariamente diferencias importantes a nivel no sólo conceptual sino también político, desaconsejando por tanto cualquier apreciación o valoración comparativa.

Para avanzar más decididamente desde la toma de conciencia y los diagnósticos a las propuestas de mejoramiento e innovación

Para complementar el diagnóstico que se ha perfilado en el apartado anterior sobre la situación de la FID en el ámbito nacional, sería posible abundar en algunos elementos que implican carencias y limitaciones que ella presenta, especialmente respecto a aquellos que se asocian estrechamente, ya sea en su origen o como consecuencia, con la problemática y situación algo similar que a su vez experimenta la FFP. A mi parecer, un diagnóstico global, sistemático y con evidencias suficientes y sólidas aún está lejos de ser plenamente completado y logrado en relación a nuestra FID, ni podría serlo de una vez para siempre dada la amplitud y magnitud de las modificaciones y transformaciones que se están proponiendo y discutiendo acerca del sistema educacional en su conjunto; en lo referente a la FFP, tal tarea “diagnóstica” se está recién perfilando a partir de una incipiente toma de conciencia y se requiere todavía un importante aporte de elementos tanto conceptuales como operativos para identificar y abordar con precisión y profundidad sus contornos, sus factores incidentes y sus consecuencias.

Es por eso que deseo cerrar mi presentación enunciando y desarrollando brevemente algunas propuestas que, desde mi perspectiva y permitiéndome cierta “licencia lingüística”, pueden aportar a que la FFP adquiera no sólo mayor “preocup-acción” sino también mayor “dedic-acción” por parte de todos quienes hemos hecho de la formación inicial de profesores nuestro campo de desarrollo personal, profesional y académico. Las enuncio a continuación de modo sintético, para pasar más adelante a desarrollarlas algo más ampliamente:

Para presentar, entonces, mis propuestas lo haré desde una perspectiva de conjunto, que implica considerar de modo armónico y complementario dos ejes o ámbitos de análisis y de acción:

- uno que podría considerar de carácter más conceptual y “académico”: propongo *convertir progresivamente las prácticas de formación inicial de profesores en un campo y objeto de investigación y reflexión sistemática y colaborativa*,
- y otro que se proyecta a un nivel más institucional y operacional: propongo *convertir progresivamente la formación de los formadores de profesores en una función y un ámbito de formalización y de inversión de recursos*.

a. Las prácticas de formación inicial de profesores como campo y objeto de investigación y reflexión sistemática y colaborativa

Deseo comenzar la ilustración y el análisis de mi primera propuesta apoyándome en unos valiosos y pertinentes planteamientos formulados por Cochran-Smith (2003), en los cuales la especialista norteamericana sugiere afrontar la formación de los formadores

de profesores adoptando un enfoque que considere la investigación como “postura”. Basada en su experiencia de largos años de participación en “comunidades de aprendizaje” en diferentes contextos institucionales, la autora sugiere que la formación de los FP en diferentes contextos y en distintos momentos de su carrera profesional se ve sustancialmente enriquecida cuando la investigación es considerada como una “postura” en la empresa o tarea global de la formación docente y cuando los formadores investigan colaborativamente acerca de los supuestos y valores, el conocimiento profesional y la práctica, los contextos tanto de las escuelas como de la educación superior, así como sobre su propio aprendizaje y el de sus estudiantes.

En el discurso de la investigación cualitativa, la “postura” (o “enfoque”) se emplea para hacer visible y problemática la variedad de perspectivas según las cuales los investigadores construyen sus interrogantes, observaciones e interpretaciones de datos. Para la autora, “la investigación como postura” apunta a describir las posiciones que los investigadores y otros que trabajan conjuntamente en las comunidades de investigación toman respecto al conocimiento y a sus relaciones con la práctica; se trataría de una “metáfora” que pretende captar los métodos que cada cual establece y con los que cada cual trabaja. A lo largo del tiempo, tal “postura” provee una especie de “piso” al interior de las cambiantes culturas de reforma escolar y de agendas políticas alternativas.

Se diferencia de la noción más común de investigación en cuanto “proyecto a plazo fijo” o como “actividad” dentro de un curso de FD o de un Taller de desarrollo profesional. Alude más bien a profesores y estudiantes de Pedagogía que trabajan en “comunidades de investigación (o indagación) para generar “conocimiento local” (“teoría” con “t” minúscula, al decir de Korthagen *et al.*, 2001), analizan y teorizan (sobre) su práctica, e interpretan e interrogan la teoría y la investigación de los demás. Comporta, como idea esencial, que el trabajo de las “comunidades de investigación” es a la vez social y político, en la medida que implica “problematizar” los dispositivos habituales de escolarización, los modos como se construye, evalúa y emplea el conocimiento y los roles individuales y colectivos de los docentes en la realización de los cambios.

De modo similar a cómo provee un marco de referencia para entender el aprendizaje de los profesores de la enseñanza fundamental, “la investigación como postura” también ofrece una perspectiva tanto intelectual como práctica acerca de la formación de los FP, en cuanto modalidad para aprender de y sobre la práctica de FD al comprometerse en una investigación sistemática sobre dicha práctica al interior de una comunidad permanente de colegas.

Tal enfoque sería consistente con numerosos conceptos relacionados en el campo académico y profesional, que se ha ido diseminando en la literatura internacional y los intercambios especializados en una variedad de modalidades y enfoques especí-

ficos de “investigación de los propios especialistas y profesionales de la educación y la formación”, tales como “la investigación de docentes” (“teacher research”), la “investigación-acción”, la “investigación autobiográfica”, los “autoestudios” (“self-studies”, sobre los que volveré un poco más adelante), la “investigación o indagación reflexiva” (“reflexive inquiry”), o ciertos “movimientos”, tales como los denominados “convirtiéndose en aprendices o estudiantes de la enseñanza” (“becoming a student of teaching”) o “la nueva colegialidad en la formación docente” (“the new scholarship in teacher education”). Una muestra relevante del progresivo crecimiento internacional de la tendencia de los FP a comprometerse en la investigación de su propio trabajo formativo estaría en el hecho de que, en la propia Asociación Americana de Investigación Educacional (AERA) vendría funcionando, por más de una década, un grupo cuyo interés o ámbito específico de trabajo es el de “Autoestudio de las prácticas de formación docente”, que ha promovido diversos congresos y conferencias, así como la publicación de “Handbooks” internacionales para difundir los trabajos realizados por profesionales de la formación de países de América del Norte y de Europa⁵.

Todos esos trabajos apuntan a testimoniar la emergencia de una nueva terminología y de nuevos contextos para realizar y publicar el trabajo de formación docente. También sugieren una reconceptualización del rol del FP y una valiosa modalidad para repensar la formación permanente de éstos; tal rol no privilegia ni la erudición académica ni la práctica, sino postula una rica dialéctica entre ambas, en la que se van diluyendo progresivamente las líneas divisorias entre, por una parte, la práctica profesional de formación docente y, por otra, la investigación relativa a la enseñanza y la formación docente inicial.

Lunenberg y Willemse (2006) señalan que los “autoestudios” empiezan a desarrollarse más ampliamente en los años 90: son los propios FP que se ponen a estudiar los procesos involucrados en sus esfuerzos por mejorar sus prácticas formativas de profesores. En el ámbito de los Estados Unidos, los especialistas señalaban que poco se sabía y anunciaban que poco se llegaría a saber antes de fin del siglo XX sobre cómo trabajaban los FP. Los profesionales de educación entraban a este campo de trabajo porque habían sido “buenos profesores” en la educación escolar o porque eran expertos en algún área de conocimiento escolar. Algunos estudios mostraban una situación similar para Europa: los FP carecían de preparación formal y a menudo recibían poco o nulo

⁵ Me parece relevante recomendar aquí la consulta de dos textos que contienen abundante información sobre los “autoestudios”: Loughran y Russell (2002) y Loughran, Hamilton, LaBoskey y Russell (2004). Además de analizar con mayor detalle y profundidad las bases conceptuales, epistemológicas y metodológicas de dicho enfoque de la investigación sobre la formación docente y la formación de los formadores de profesores, presentan una variada gama de estudios y experiencias llevadas a cabo por especialistas de distintos contextos nacionales a nivel norteamericano y europeo.

apoyo de sus colegas experimentados; la mayoría de FP nunca han recibido formación y entrenamiento en métodos de enseñanza, cooperación y aprendizaje apropiados para aprendices adultos (estudiantes de Pedagogía y profesores en ejercicio). El origen principal de muchos de los problemas que presentaba la FFP se atribuía al hecho de que esta cuestión o problemática había sido más bien descuidada (ver también un interesante análisis de Loughran y Russell, 2007a al respecto).

Ambos autores holandeses agregan que la conciencia sobre el hecho que la formación de profesores requiere tanto conocimiento como destrezas específicas ha comenzado a surgir en forma reciente, debido principalmente a tres factores incidentes:

- La *investigación* había revelado que los *programas tradicionales de FD* habían consistido habitualmente en una colección variada y no siempre articulada de “Cursos”, en los que la teoría era presentada sin mucha relación con la práctica docente; ello llevó a concluir que el impacto de tales programas formativos tradicionales en sus graduados había sido más bien pobre y que el impacto efectivo de dicha formación estaría ligado a que el entorno global de los profesores y de la FD recibiera mayor atención en el sistema institucional. Por otra parte, el método habitual “declarativo y frontal” habría probado no ser muy productivo⁶.
- El *impacto del enfoque constructivista*, que dio lugar a nuevas visiones sobre el aprendizaje docente y la FD: así, por ejemplo, se ha ido formando progresivamente un consenso general acerca de que las personas construyen su propio conocimiento sobre la base de sus experiencias; cuestiones tales como la relativa al desarrollo de estrategias metacognitivas en el aprendizaje han ingresado en los currícula de FD, siendo la reflexión sobre la (propia) práctica uno de los focos principales en muchos de los programas de FD a nivel mundial⁷.
- Un *mayor impulso subyacente a cambios recientes en la FD*, suscitados principalmente por la *escasez de docentes* en muchos países. Por ello, han buscado la solución de ofrecer nuevos programas formativos que ofrecían vías rápidas de ingreso a la profesión; también las instituciones formadoras han procurado establecer relaciones de colaboración constructiva entre profesores de las escuelas que supervisan a los nuevos docentes y profesores universitarios más focalizados en los aspectos teóricos⁸.

⁶ La falta de espacio nos impide complementar lo señalado con lo planteado por Loughran y Russell (2007b.) en un relevante y profundo artículo en que postulan la necesidad de “comprender la enseñanza como una disciplina”.

⁷ Respecto a lo último, se pueden ver los alcances que ello ha tenido para la situación chilena en Cornejo (2003).

⁸ Dicha situación también afectará significativamente al sistema chileno de FD a raíz de un cambio que se ha acordado aplicar a corto plazo a nivel escolar: menor duración de la Enseñanza Básica,

Este conjunto de factores y transformaciones es el que habría inspirado –y continuaría inspirando– a los FP que toman en serio su profesión a estudiar los procesos involucrados en el mejoramiento de la calidad de la FD y de sus resultados. Sin duda, eso ha sido un elemento crucial en la “investigación de autoestudio” (“self-study research”), en la medida que ésta es desarrollada por los mismos FP y se focaliza en sus prácticas formativas (ver también los alcances bastantes similares desarrollados por Loughran, 2002).

Como indica Loughran (2002) en los “autoestudios”, se hace algunas veces una diferencia entre los “estudios individuales” y los “realizados en colaboración”, partiendo de la premisa central de que una re-construcción o re-formulación suele ser más difícil de lograr cuando se la intenta desde una perspectiva individual que al hacerlo desde una implementada en colaboración con otros. La potencialidad de tal colaboración a menudo gira en torno a la necesidad de que la interpretación de los datos debe ser cotejada y contrastada con un “otro” valorizado y en quien se confía (los “colegas o amigos críticos”, o “critical friends”)⁹. La “audiencia” constituiría así otra característica distintiva de los “autoestudios”: a través de éstos hay un creciente sentido de “comunidad” (de aprendizaje de y sobre la enseñanza) por el cual los participantes se consideran comúnmente a sí mismos trabajando juntos para constituirse en una influencia positiva en su campo de experticia, el de la ‘enseñanza sobre la enseñanza’. En la medida que la intención de los “autoestudios” es práctica, de aplicación, su utilidad se concibe como comenzando por cada sujeto, pero según una modalidad en que, a través del cambio docente, se puede fomentar la posibilidad de un genuino cambio educacional.

b. La formación de los formadores de profesores como función y ámbito de formalización institucional y de inversión de recursos

En mi experiencia, cualquier intento o proyecto de cambio e innovación suele comenzar y adquirir cierta proyección y trascendencia gracias a la toma de conciencia, al esfuerzo y a los aportes de individuos o pequeños grupos de éstos convencidos y motivados por la necesidad del cambio y su orientación de acuerdo a un sentido determinado. Tales

mayor duración de la Enseñanza Media. Ello demandará no sólo mayor cantidad, sino, sobre todo, mejores profesores para hacerse cargo de la nueva formación, que requerirá maestros más especializados tanto desde el punto de vista etario de la población a atender como de los subsectores de aprendizaje correspondientes.

⁹ Sobre el aprendizaje de la enseñanza con los colegas o amigos críticos, ver también el trabajo-testimonio de Schuck y Segal (2002). En mi opinión, su equivalente en la reciente literatura de origen francófono pueden ser los elementos que fundamentan y operacionalizan el dispositivo de “acompañamiento reflexivo” de carácter esencialmente colaborativo (ver, por ejemplo, en Donnay y Charlier, 2006).

esfuerzos y aportes son y serán siempre necesarios, pero no me parecen suficientes para asegurar cierta permanencia y trascendencia a los cambios deseados; se precisa también que progresivamente se produzca cierta formalización e institucionalización de la innovación, que conduzca a su reconocimiento en los ámbitos en que ella opera y a los que ella implica y que facilite su acceso a las oportunidades que le facilitarán su continuidad con cierta probabilidad de éxito. Por ello, postulo algunas acciones, en distintos niveles de la organización de nuestro sistema educacional y formativo, que faciliten una mayor atención y un decidido desarrollo de la problemática asociada a la FFP, con la convicción y certeza de que, en forma similar a lo que acontece en otras experiencias internacionales, contribuya al mejoramiento de la calidad de la formación de profesores y, a través de ello, al logro de aprendizaje de mejor calidad para todos los estudiantes de nuestro sistema escolar.

Un espacio o nivel en que debería producirse progresiva y flexiblemente tal formalización e institucionalización debería ser el de la propia institución de formación inicial de profesores, de modo que abarque y comprometa efectivamente al conjunto de sus actores: directivos, académicos y estudiantes, integrando incluso a las instituciones escolares que colaboran más estrechamente en la labor formativa de nuevos profesores.

Un modo de concretar el reconocimiento de la FFP y su función de aporte eficiente y eficaz a la tarea global de formación inicial docente pudiera formalizarse mediante la constitución de una instancia formal, que tuviera a su cargo velar de modo sistemático y permanente por la orientación, organización, implementación, desarrollo y evaluación de los procesos formativos de sus propios formadores. Dicha formalización requeriría ser concebida esencialmente como para promover una gestión que apunte más a una animación y participación colaborativa y responsable en las decisiones y las acciones que al control burocrático y vertical de las mismas.

Me parece pertinente y aportador lo que planteó Cochran-Smith (2003) respecto al tiempo, ritmo y contexto social y organizacional de la FFP: considerando lo que se ha ido conceptualizando como “nuevos modelos” o “paradigmas” de FD y de desarrollo profesional”, en los que se acentúa la noción de ‘aprendizaje continuo a todo lo largo del ciclo profesional’, sería preciso pensar en una FFP como un proceso continuo que tiene lugar a todo lo largo del ciclo de trabajo profesional formativo, y ya no más como un proceso que tiene lugar en un momento o período único, previo al trabajo real formativo o como un proceso realizado “durante el servicio o ejercicio formativo” con carácter de “re-entrenamiento” o de “desarrollo del personal”, en que los formadores reciban la última información sobre técnicas docentes efectivas. Tal necesaria continuidad del proceso formativo de FP sería también coherente y consistente con la noción de “la investigación como postura” ya comentada, en que la FFP acontece en el contexto de comunidades de investigación, en las que cada cual es un aprendiz, un investigador, un buscador de nuevas perspectivas y un formulador de interrogantes respecto a las cuales

ningún participante posee algunas respuestas inmediatas. Por ello, aun cuando el grupo de docentes acudiera en su indagación y reflexión a aportes o recursos externos directos o indirectos de “especialistas”, no se trata en ningún caso de reproducir la relación del “profesor” y “los aprendices”, sino de un proceso en que los propios formadores “se forman unos a otros” en la medida que consideran el trabajo de los demás como “generador”, pero también como “abierto a la indagación y al cuestionamiento”; eso se va logrando progresivamente, con el aporte teórico y práctico de cada cual, pero necesariamente asociado al trabajo del equipo o comunidad en su conjunto.

Pero los propósitos y las tareas asociadas a la implementación y progresiva institucionalización de la FPP se convertirían en un esfuerzo relevante y loable, pero no factible ni sustentable a largo plazo, si no se piensa que ella requiere convertirse también en un programa sistemático que esté dotado de recursos específicos, tanto humanos como financieros, que le faciliten su desarrollo y una mayor probabilidad de lograr sus objetivos.

A nivel de recursos humanos, su principal fuente son los propios formadores, pero éstos requieren disponer de tiempo liberado de carga docente y de otras tareas de administración, tanto para investigar y reflexionar en forma personal como para compartir sus acciones y reflexiones con sus colegas formadores de la propia institución, así como con los de las instituciones escolares de la formación docente inicial. Los recursos financieros requeridos deben considerarse como un ítem específico, asignado a la entidad o instancia a la que se haya hecho responsable formalmente de la gestión de las acciones sistemáticas de FFP; además del tiempo que los FP dediquen a su propia formación, su monto debería cubrir al menos posibilidades de intercambio y publicación de los trabajos internos de investigación y reflexión sobre las propias prácticas de formación de nuevos profesores.

Para terminar, otro espacio o nivel en que se deben procurar progresos en la formalización y dotación de recursos me parece que debe implicar al sistema educacional mismo, más allá de lo que acontece en cada institución formadora de profesores. En ese sentido, sugiero que en el proceso de acreditación al que se deben someter obligatoriamente las carreras de Pedagogía en el país se debería considerar, como uno de los criterios desde los cuales se evalúa la calidad de la formación de la respectiva carrera, la modalidad explícita como ésta incorpora la formación de su personal formador en su sistema para asegurar y autoevaluar la calidad de la formación que ofrece. Creo que no faltarán aportes que permitan especificar los indicadores que faciliten verificar la presencia e implementación efectiva y productiva de la modalidad determinada por la propia institución.

Otra dimensión a la que habría que considerar respecto a la formación de los formadores —y que no sólo implica a los que formamos profesores para el sistema

escolar, sino también a los sistemas de formación de otros profesionales– apunta a la necesaria y nunca suficiente asignación de recursos económicos que contribuyan al enfrentamiento de, al menos, dos situaciones problemáticas, cuyo mejoramiento se vería muy favorecido y facilitado: por una parte, la de la inducción o iniciación pedagógica, formal y sistemática de los que comienzan a actuar de modo más permanente en este campo de formación, diferente al que han estado desempeñando habitualmente y, por otra, la de la necesaria intensificación de la investigación y reflexión sobre las prácticas de formación, de modo que facilite la construcción y re-construcción del conocimiento requerido para el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación de nuevos profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Cochran-Smith, M.** (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19: 5-28.
- Cochran-Smith, M.** (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 219-225.
- Comisión sobre Formación Inicial de Docentes** (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Secretaría Técnica de la Comisión, Serie Bicentenario, Santiago, Chile.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación** (2006). Informe final. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Cornejo, J.** (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. Revista *PENSAMIENTO EDUCATIVO*, vol. 32: 343-373.
- Cornejo, J.** (2005). La formación de formadores de profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente. *Revista Foro Educacional*, 2° Semestre, N° 8: 15-45.
- Donnay, J. y Charlier, É.** (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques: Introduction au compagnonnage réflexif. Québec: Editions du CRP; Belgique: Presses Universitaires de Namur.
- Korthagen, F.A.J.; Kessels, J.; Koster, B.; Langerwerf, B. y Wubbels, T.** (Eds.) (2001). Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B.; Brekelmans, M.; Korthagen, F.A.J. y Wubbels, T.** (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 157-176.
- Loughran, J. y Russell, T.** (Eds.). Improving Teacher Education practices through self-study. London: Routledge Falmer.
- Loughran, J.** (2002). Understanding self-study of teacher education practices. En J. Loughran y T. Russell (Eds.), *Improving Teacher Education practices through self-study*. London: Routledge Falmer, pp. 239-248.

- Loughran, J. y Berry, A.** (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 193-203.
- Loughran, J. y Russell, T.** (2007a). Looking into teaching about teaching. Editorial. *Studying Teacher Education*, vol. 3, N° 1: 1-3.
- Loughran, J. y Russell, T.** (2007b). Beginning to understand teaching as a discipline. *Studying Teacher Education*, vol. 3, N° 2: 217-227.
- Loughran, J.; Hamilton, M.L.; LaBoskey, V.K. y Russell, T.** (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lunenberg, M. y Willemse, M.** (2006). Research and professional development of teachers educators. *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, N° 1: 81-98.
- Murray, J. y Tale, T.** (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 125-142.
- Russell, T. y Korthagen, F.A.J.** (Eds.) (1995). *Teachers who teach teachers*. London, Washington D.C.: Falmer Press.
- Schuck, S. y Segal, G.** (2002). Learning about our teaching from our graduates, learning about our learning with critical friends. En J. Loughran y T. Russell (Eds), *Improving Teacher Education practices through self-study*. London: Routledge Falmer, pp. 88-101.
- Zeichner, K.** (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, N° 2: 117-124.

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 de noviembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 6 de diciembre de 2007