

LA LÓGICA NEOLIBERAL DE LA FORMACIÓN INICIAL Y EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN CHILE

Jorge Inzunza Higuera¹

Jenny Assaél Budnik²

Guillermo Scherping Villegas³

Introducción

Este artículo ha sido producto de la investigación “La formación docente inicial y en servicio” (2009) promovida por la Internacional de la Educación para América Latina, y que consideró a cuatro países de la región (Perú, Nicaragua, República Dominicana y Chile). Cada país representaba un caso de interés a analizar, debido a las características específicas de sus sistemas educativos. El caso chileno resulta ilustrativo, ya que sigue manteniendo los principales fundamentos que lo han hecho ser conocido mundialmente como un “laboratorio de las políticas neoliberales”.

En términos metodológicos esta investigación es una lectura cualitativa e interpretativa de política educativa pública en la Formación Docente Inicial –FDI- y Formación Docente en Servicio –FDS-, para lo cual se ha realizado una sistematización, a partir de un análisis descriptivo del marco regulatorio de ellas, además de generar una base de datos para cuantificar el grado de privatización, la distribución territorial, los niveles educativos cubiertos y la representatividad de género de la oferta de formación. Por último, destacamos las principales acciones que el sindicato de maestros de Chile ha llevado a cabo para ejercer un rol de contrapoder respecto a la hegemonía del mercado en la formación docente.

Primer contexto: La herencia militar

¹ Jorge Inzunza, Psicólogo Programa EPE de la Universidad de Chile, cursando doctorado en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). E-mail: jinzunzah@gmail.com.

² Jenny Assaél, Psicóloga, Programa EPE de la Universidad de Chile, Asesora del Colegio de Profesores de Chile. E-mail: jassael@gmail.com.

³ Profesor, Asesor del Colegio de Profesores de Chile. E-mail: gscherping@colegioprofesores.cl.

La evolución de la formación docente inicial y en servicio en Chile ha estado marcada, como todo el sistema educativo y el país en general, por la herencia neoliberal de la dictadura militar (1973-1990). Citaremos a continuación los aspectos más relevantes de la transformación del sistema de educación superior, situándolos necesariamente en el marco amplio de la gran reforma en el rol del Estado que impuso la dictadura.

Para efectos de una mejor comprensión de los cambios profundos que vivió el sector educacional durante el gobierno de Pinochet, podríamos hablar de cuatro momentos: la represión y el desmontaje de la estructura participativa (1973-1976); la preparación de la estructura neoliberal (1976-1980); la implementación de los instrumentos neoliberales en educación (1980-1988); el pasaje privatizador (1988-1990).

La represión y el desmontaje de la estructura participativa (1973-1976). Los primeros años de la dictadura estuvieron marcados por la persecución de profesores y estudiantes (secundarios y universitarios), lo cual se acompañó de una sistemática violación a los derechos humanos que perduraría hasta finales de la dictadura. Los centros educacionales, tanto escuelas como universidades, fueron intervenidos por las fuerzas militares, suprimiéndose carreras juzgadas como marxistas del área de humanidades. Las dos principales universidades del país, Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, que durante la década de los 60 habían abierto una serie de sedes a nivel nacional, fueron cercenadas regionalmente, dando nacimiento a nuevas universidades, las ahora conocidas como “derivadas”. El objetivo fundamental de esta división era establecer una mecánica de control más simple. Por otra parte, se anulan organismos representativos como el Consejo Nacional de Educación, y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE). Se creó el Colegio de Profesores de Chile, como Asociación Gremial, con dirigentes designados por la dictadura. En cuanto a la formación docente, ésta quedó a cargo de las universidades e institutos profesionales intervenidos, terminándose con las Escuelas Normales.

La preparación de la estructura neoliberal (1976-1980). Desde 1976 un grupo de abogados constitucionalistas, dirigidos por Jaime Guzmán, comienza a redactar la nueva Constitución Política de Chile, bajo las disposiciones teóricas de Michael Novak, Friederich A. Hayek y Milton Friedman (Ruiz Tagle & Cristi, 2006). Se generan en este período las primeras medidas descentralizadoras del Ministerio de Educación, creando los Servicios Provinciales de Educación.

La implementación de los instrumentos neoliberales en educación (1980-1988). Este es el período más prolífico de la dictadura, en el cual se instala definitivamente el Estado neoliberal. La Constitución Política (1980) abre la década, privilegiando la libertad de enseñanza y la libertad de empresa, que se unen para proteger la iniciativa privada de abrir, organizar y cerrar centros educativos (escuelas o centros de formación terciaria). Paralelamente se interviene sobre la estructura de financiamiento del sistema escolar, imponiendo el subsidio por asistencia de alumno (voucher), bajo la igualdad de trato para los sectores público y privado. El Ministerio de Educación sufre una mutación mayor, al entregar todas las escuelas que administraba a los municipios -municipalización-. Los docentes son traspasados a las municipalidades, perdiendo su calidad de trabajadores públicos, mientras sus remuneraciones bajan sostenidamente hasta fines de la dictadura. En 1980 existían ocho universidades -dos públicas y seis privadas, de éstas tres eran católicas y tres laicas⁴-, sin embargo con el acicate a la privatización de la oferta, entre 1981 y 1987 se crearon cinco nuevas universidades y veintitrés institutos profesionales (CNAP, 2007).

El pasaje privatizador (1988-1990). La Concertación de Partidos por la Democracia⁵, coalición que se hizo cargo del gobierno a partir del 11 marzo de 1990, asumió la gestión de la herencia dictatorial. En el ámbito educativo se recibía un sector privado protegido constitucionalmente y en ascenso numérico, con treinta y cinco universidades y cincuenta y siete institutos profesionales creados entre 1987 y marzo de 1990 (CNAP, 2007). Asimismo, todas las medidas tomadas durante la dictadura son afirmadas con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990). En el sistema de educación superior se valida el término de la gratuidad -ya desarrollado desde el año 1980-, imponiendo, el autofinanciamiento a las universidades, lo cual afecta particularmente la vocación pública de las universidades estatales. La LOCE establece que la formación de profesores debe conducir

⁴ Estas universidades eran: Universidad de Chile (1843), Universidad Católica de Chile (1888), Universidad de Concepción (1919), Universidad Católica de Valparaíso (1928), Universidad Técnica Federico Santa María (1931), Universidad Austral (1954), Universidad Católica del Norte (1956) y Universidad Técnica del Estado -UTE- (1952). Con excepción de las Universidades de Chile y Técnica del Estado, el resto surgió de iniciativas particulares, pero dentro del marco del Estado, que consideraba básicamente dos aspectos: dependencia financiera estatal y autonomía del proyecto educativo. En la década de 1950 las Universidad de Chile y UTE crearon sedes en varias ciudades del país, dándole el carácter nacional a cada una de ellas.

⁵ La Concertación está integrada por los partidos: Demócrata Cristiano, Por la Democracia, Socialista, y Radical/Social Demócrata.

a la obtención del grado académico de licenciado y al título profesional, y puede ser impartida sólo por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de Pedagogía con anterioridad a dicha ley, con la excepción de la formación de profesores para enseñanza media técnico profesional, ya que los institutos profesionales mantuvieron la autorización para abrir nuevas carreras en esta área.

Segundo contexto: el triunfo neoliberal

Probablemente el verdadero triunfo del pensamiento neoliberal en Chile no fue su instalación durante la dictadura, sino que la misma centro-izquierda (la Concertación) no haya modificado mayormente la noción de Estado subsidiario. Para el ámbito educativo ello significó, durante los 20 años que duró su gobierno (1990-2010), que el sistema privado siguiese avanzando en todos los niveles educativos. En resumen, existen hoy un total de sesenta y una universidades, de las cuales diecisiete son públicas (27,8%), seis son católicas (9,8%), dos de corporaciones particulares con apoyo estatal (3,3%), y treinta y seis privadas (59,1%) nacidas después de 1981 (Monckeberg, 2007). Respecto a las otras instituciones de enseñanza superior, existen treinta y ocho institutos profesionales (nueve de ellos creados entre 1991 y 2010) y sesenta y ocho centros de formación técnica (veinticinco de ellos creados sólo entre 2000 y 2010); todos privados (www.cne.cl). El régimen de mercado permite afirmar que, como bien señala la OECD, “La educación chilena es cara, y gran parte de los costos para mantener a los estudiantes recae sobre los hombros de los estudiantes y sus familias, y muy poco sobre el estado”⁶ (OECD, 2009: 67). La misma OECD agrega que el sistema de educación superior se encuentra altamente segmentado, correlacionando de modo importante con: el recorrido en la educación secundaria, el nivel económico de las familias, el género y la localización geográfica.

La Formación Docente Inicial (FDI): organización y regulación

Organización

La formación de profesores en Chile se imparte siguiendo la misma estructura del sistema escolar, en sus distintas modalidades: Parvularia, Básica, Media y Diferencial; además de los

⁶ Traducción propia del inglés.

sectores de aprendizaje del currículo. Cada carrera pedagógica es autónoma en cuanto a la definición curricular.

En la actualidad existen tres modalidades de formación de docentes, conocidas como: a) concurrente: ofrece una formación general, una específica o disciplinaria y una formación pedagógica de ocho a diez semestres y exige jornada intensiva; b) consecutiva: orientada a quienes tienen una licenciatura académica o un título profesional y desean obtener un título de Profesor de Enseñanza Media -también para el sector Técnico Profesional-, con una duración de dos a cuatro semestres; c) programas especiales: ofrece la posibilidad de lograr un título profesional en un tiempo menor al habitual, con clases vespertinas, los sábados o a distancia. También existen los programas de regularización destinados a quienes estuviesen ejerciendo la docencia -“habilitados” por el Ministerio de Educación-, pero que no poseen el título. Sin embargo, al no existir control estatal ni legislación específica al respecto, las instituciones formadoras utilizaron dichos programas como una forma de obtener mayores recursos, desarrollando estos programas no sólo para docentes “habilitados”, sino para cualquiera que tuviera licencia de enseñanza media.. Esta situación provocó que el gremio docente denunciara y presionara fuertemente para establecer mecanismos de control sobre esta situación, entre otros la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, lo que permitió que la mayoría de estos programas se dejaran de impartir.

Por último, podemos reconocer los procesos de segunda titulación para profesionales universitarios -cuya duración fluctúa entre dos a cuatro semestres-; y la Educación Intercultural Bilingüe que aparece escasamente en la oferta de carreras pedagógicas, en sólo dos universidades (Donoso, 2007; Sir, 2009).

Se observa que la formación inicial de docentes predominante, respetando la autonomía de los centros de formación ya indicada, es la destinada a ejercer en la Educación Media (Educación Secundaria) con un 40,1% de la oferta, seguida por la Educación Parvularia con un 22,7%, Educación Básica con un 19,5%, y Educación Especial con un 16,7% (www.cse.cl).

Al 2009, la formación inicial de docentes se da en noventa y un centros, los cuales imparten novecientos noventa y dos carreras y programas de educación en todo el país. De estas noventa y una instituciones: veintiuna son centros de formación técnica CFT (23,1%) que ofrece un 8,7%; de las carreras; dieciocho son institutos profesionales IP (19,8%) que dan el 20,5% de las carreras; y cincuenta y dos son universidades (57,1%) que ofrecen el 70,9%

carreras restante -donde las quince universidades públicas ofrecen sólo un 17,5% de la formación inicial, contra el 53,3% de las universidades privadas⁷-.

En términos de distribución geográfica, la oferta de carreras y programas de educación se concentra en un 60,9% en sólo tres de las quince regiones del país (Metropolitana 34,4%; Bío Bío 13,8%; y Valparaíso 12,7%) (Índices Digital 2009, Consejo Superior de Educación).

Regulación

No hay grandes sorpresas al señalar que el libre mercado regula en Chile la apertura de carreras pedagógicas y la definición de currículas. La duración de las carreras pedagógicas fluctúa entre los ocho y los diez semestres. En el caso de la Educación Inicial y Básica es de ocho semestres, mientras para la Educación Media es de diez semestres, luego de los cuales los egresados obtienen una Licenciatura en Educación o en una Especialidad.

No obstante el marco de mercado que rige el sistema, se han realizado algunos esfuerzos de regulación, entre los que podemos identificar:

- a) Reforma Educativa (1996) que define a la FID como uno de sus pilares;
- b) Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1997-2004), el cual impulsó la actualización curricular, el perfeccionamiento de académicos, el financiamiento para nuevas infraestructuras, y entregó recursos para la enseñanza universitaria (Ávalos, 2002); el que si bien finalizó, ha significado avances en las universidades que participaron del mismo. En el marco de dicho programa se elaboraron estándares generales cualitativos para configurar un perfil de egreso de la formación inicial, que se utiliza para la acreditación de carreras pedagógicas.
- c) Comisión Nacional de Formación Inicial Docente (2000) -integrada por el Ministerio de Educación, representantes de rectores y decanos de facultades de educación de universidades públicas y privadas y el Colegio de Profesores-, para diagnosticar la situación de la FID y hacer propuestas para mejorar el sistema, la

⁷ Cabe señalar que entre las universidades privadas se encuentran las Universidades Católicas (Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y las Universidades Católica de la Santísima Concepción, de Temuco, del Maule, y del Norte), dependientes de la Iglesia Católica y que reciben financiamiento estatal (Índices Digital 2009, Consejo Superior de Educación). Ver cuadro anexo: "Distribución de los Centros de Formación Inicial Docente por región y tipo: Universidad Pública, Universidad Privada, Centro de Formación Técnica -CFT-, e Instituto Profesional -IP-".

que finalmente no tuvo el peso ni incidencia política suficiente para concretar cambios en el sistema..

- d) Acreditación de carreras pedagógicas, que primero fue voluntaria y luego, por ley, establecida como obligatoria (gracias a la presión del mismo Colegio de Profesores). En esta acreditación, se relevan aspectos asociados al perfil profesional, la estructura curricular de las carreras, los resultados del proceso de formación, la vinculación con el medio, la estructura organizacional, administrativa y financiera y los recursos humanos; y
- e) Recuperación de la Asignación de Título (2006), aspecto también reclamado por el Colegio, que establece un pago adicional para los docentes titulados de carreras pedagógicas con dos mil trescientas horas presenciales, lo que ejerce una importante influencia, en el mercado de las pedagogías, respecto a la duración de las pedagogías, y en los procesos de acreditación.

No obstante, en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129 (2006), que establece la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, al mismo tiempo se entrega esta facultad a entes privados. La entidad estatal responsable, la Comisión Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CNA) sólo acredita a las universidades, en el caso de las carreras de pedagogía su responsabilidad es la de supervisar la acreditación que realizan las agencias privadas.

La acreditación consiste en una autoevaluación completa por parte de la comunidad universitaria de la carrera de pedagogía, en todos sus aspectos, especialmente en lo relativo a la correspondencia entre los planteamientos curriculares y pedagógicos desarrollados en el aula y los procesos de formación. La conducción de este proceso la tiene una agencia acreditadora elegida, en el “mercado de agencias”, por la misma carrera que debe acreditarse. Esta analiza el informe de autoevaluación y luego lo contrasta con una visita presencial de evaluadores pares, los que durante tres días sostienen encuentros con autoridades, académicos, funcionarios, egresados, empleadores y estudiantes, y emiten su informe, el que es sometido a consideración de la agencia acreditadora la que finalmente otorga el dictamen de acreditación (desde dos a siete años), o no acreditación (que implica iniciar un nuevo proceso dos años más tarde), información que debe ser pública.

Para algunos centros de formación este proceso recién descrito ha contribuido a desarrollar procesos de reformas curriculares, actualizaciones y mejoramientos en la gestión institucional. En otros, no obstante, se ha observado la mera implementación de medidas correctivas pragmáticas para impactar cuantitativamente sobre los indicadores. Por otra parte, todo este proceso de acreditación queda, sin embargo, reducido a una mascarada cuando se comprueba que si una carrera o centro de formación no pasa exitosamente este proceso, las sanciones se restringen a no recibir subsidios estatales, pudiendo continuar formando nuevos profesores. La lógica es que los “clientes” (estudiantes) son libres de elegir pues existe la información pública, son ellos los únicos responsables de una “mala elección”.

Formación Docente en Servicio o Perfeccionamiento (FDS): oferta y regulación

La formación docente en servicio se ha desarrollado en Chile vinculada a dos vías posibles: la capacitación para la implementación de las políticas públicas educativas; y la oferta de los centros de formación.

La formación en servicio desde las políticas públicas

Desde antes y durante la Reforma Educativa que comenzó en 1996, la mayor parte de los programas del Ministerio de Educación han implicado la puesta en marcha de instancias de capacitación en las escuelas, especialmente en aquellas consideradas como más vulnerables por el nivel socioeconómico de sus alumnos y bajos resultados en las pruebas nacionales estandarizadas⁸. Asimismo, desde 1997 a 2002 se organizaron cursos de setenta horas, durante las vacaciones de verano e invierno, para capacitar a los docentes en la nueva Reforma Curricular -participaron 166.873 docentes de aula y directivos- (Cox, 2005), la gran mayoría licitados en el mercado de instituciones que hace perfeccionamiento, de calidades muy diversas.

⁸ Podemos citar como ejemplos los siguientes Programas focalizados: 900 Escuelas, Liceo Para Todos, Escuelas Críticas (apoyo en materias pedagógicas y psicosociales); Educación Básica Rural (creación de Microcentros de Coordinación Pedagógica). Como Programa universal que ha dispuesto capacitación de profesores se puede citar Enlaces (nuevas tecnologías). Existe un tercer tipo de Programa, que funciona como fondo de proyectos, que también ha considerado el perfeccionamiento docente, podemos citar aquí los Programas de Mejoramiento Educativo -PME- (renovación de prácticas pedagógicas). Asimismo, a nivel de docentes, se ha impulsado un Programa de Pasantías en el Exterior y otro nacional., para desarrollar innovaciones pedagógicas.

Estas acciones han recibido variadas críticas, entre las cuales podemos identificar: a) falta de planificación y articulación programática del Ministerio de Educación, lo cual ha saturado a las escuelas; b) ausencia de financiamiento de horarios pedagógicos para el perfeccionamiento docente, los programas han apelado más bien a una perversa “voluntariedad” del profesorado; c) limitadas posibilidades para que los docentes implementen nuevos conocimientos teóricos y prácticos por las condiciones de las escuelas -donde no hay espacios colectivos de trabajo-; d) estrés docente que acarrea la sobrecarga de conciliar tiempo pedagógico de aula, extra aula, y capacitaciones; e) visión tecnificada de la formación, donde los docentes son considerados meros administradores del currículo.

Centros de formación en servicio

Durante el período 2006-2008 (CPEIP, 2009) se detectaron ciento ocho instituciones⁹ que realizan algún tipo de formación destinada a docentes en ejercicio, incluyendo al mismo CPEIP, universidades, institutos profesionales e instituciones acreditadas para impartir perfeccionamiento. En términos formales, la oferta debe estar centralizada en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (portal en internet¹⁰), de modo que esté disponible para profesores o empleadores.

De todas ellas, sólo diecisiete son estatales -el CPEIP en tanto organismo ministerial y las dieciséis universidades estatales-. Cabe señalar que la legislación vinculada al Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior establece que sólo aquellas instituciones acreditadas recibirán recursos económicos estatales por sus estudiantes.

Las ciento ocho instituciones han impartido para el período 2006-2008 un total de tres mil doscientos treinta y cinco cursos, los cuales se inscribieron para ser realizados en trece mil trescientas veinte y seis oportunidades. El 90,1% de éstos son ofrecidos por entidades autónomas, de este porcentaje 62,6% corresponde a universidades -estatales y privadas-, un 16,5% al CPEIP, y un 11% a institutos profesionales. Mientras el resto es ofertado por organismos acreditados -dentro de ellos universidades e institutos profesionales-, destacando que un 8,7% corresponde a centros de capacitación privados no pertenecientes al sistema de educación superior. Según el informe recibido por parte del CPEIP no se puede establecer claramente a cuánto asciende la oferta privada, ya que dentro del porcentaje correspondiente a

⁹ Para el CPEIP estas 108 instituciones en la práctica son 137, si se considera la complejidad de algunas entidades como son las Facultades universitarias o las divisiones del mismo CPEIP.

¹⁰ <http://w3app.mineduc.cl/ConsultaWeb/inicial.htm>

las universidades autónomas están incluidas tanto las estatales como las privadas que han logrado autonomizarse.

Estos cursos -que se ofrecen de modo presencial, a distancia o mixto- se distribuyen en: a) *Nivel Básico de Actualización*: son aquellos que tienen entre 20 y 200 horas, y constituye la mayor parte de la oferta en servicio con 2077 (64.2%); b) *Nivel intermedio de Especialización*: son aquellos que tienen entre 250 y 400 horas, alcanzando un total de quinientos veintiséis cursos (16.3%); *Nivel Avanzado*: considera los postítulos que tienen más de 640 horas, y llegan a 434 ofertas (13.4%); y los Postgrados que incluyen Licenciaturas, Magíster y Doctorado, ascienden a 198 programas (6.1%). Estas formaciones en su modalidad presencial fluctúan entre 880 y 1048 horas, en los casos presenciales, y entre 901 y 971 horas para los programas a distancia.

Estos cursos de actualización y perfeccionamiento se concentran, generalmente, en períodos de vacaciones, aunque también existen ofertas, especialmente de postítulos y postgrados, tanto presenciales como a distancia, que se realizan durante el año, preferentemente en horario vespertino.

En cuanto a los niveles educativos a los cuales se destina la oferta de la formación en servicio, se observa, como ejemplo, que “de los 3.235 cursos inscritos en el período 2006-2008, 1.406 cursos (43.5%) fueron inscritos válidos para un solo nivel escolar. En los cursos de nivel Básico de Actualización, esta situación se dio en 1.004 cursos (48.3%), en los cursos de nivel Intermedio de Especialización, hubo 190 cursos (36.1%) y en los de nivel Avanzado, fueron 212 cursos (33.5%)” (CPEIP, 2009, p.3). Por otra parte, se observa que en general los cursos se destinan preferentemente a la enseñanza básica (49,2% de los cursos básicos, 78,4% de los intermedios, y 83,5% de los avanzados). En segundo orden aparece la formación científica (21,5% de los cursos básicos y 7,4% de los intermedios). En el nivel avanzado la educación diferencial tiene un segundo lugar, con un 10,8%. Resulta llamativo que la oferta de cursos asociados a la formación técnico profesional -que concentra a más del 40% de la matrícula de enseñanza media- se limita a una escasa presencia (16,7% de cursos básicos, 5,3% de intermedios, y 1,9% de avanzados).

Para el periodo 2006-2008 se contó con un número de 117.868 inscripciones a algún tipo de curso de formación en servicio; 65.875 (55.9%) asistió a cursos básicos de actualización, 24.775 (21.0%) a nivel intermedio de especialización, 25.279 (21.5%) a postítulos, y 1939 (1.6%) a postgrados.

La regulación de la oferta en formación en servicio

La única regulación que tiene la oferta de cursos se refiere a temas de financiamiento, en el sentido que para que el docente reciba una asignación de perfeccionamiento¹¹ con recursos del Estado, los cursos deben estar inscritos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento, y ser considerados pertinentes a la función y nivel educativo en que se desempeña el profesor. Esta asignación es obligatoria para el caso del sector municipal, y voluntaria para los privados subvencionados por el Estado, aún cuando reciben la misma cantidad de recursos para pagar perfeccionamiento que los particulares subvencionados, deben estar inscritos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento. El sistema privado carece de regulación, si bien la operatoria del sistema estatal constituiría un referente de actuación.

El no cumplimiento de las especificaciones de entrada al Registro antes mencionado, constituye causal de sanción (Ley N° 19.715 agregó el artículo 12 bis al DFL N° 1 de 1996), la cual puede ir desde una amonestación a la pérdida de acreditación (Resolución N° 10.394 de 2001), no obstante, debido a la falta de estructuras de fiscalización, éstas son impracticables.

El perfeccionamiento se financia a través de tres vías: pago directo de los docentes, entrega de becas por parte del Ministerio de Educación, pago por parte de los sostenedores.

El rol del Colegio de Profesores en las políticas de FDI y FDS

El Colegio de Profesores, en tanto única organización sindical del profesorado chileno, no participa directamente como oferente de formación docente, ya que no ha querido validar la estructura mercantil hegemónica, defendiendo un rol protagónico del Estado en la materia. En contraposición, desde 1997 ha desarrollado un movimiento pedagógico articulado orgánicamente a su estructura, que ha buscado articular un trabajo permanente de reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas y políticas educacionales, inspirado por la pedagogía crítica –perspectiva prácticamente ausente de la formación de docentes-¹².

¹¹ Esta asignación está normada por el Decreto con Fuerza de Ley N° 1 del año 1996 (texto refundido y actualizado de la Ley N° 19.070 del año 1991) y establece que los docentes del sector municipal tienen derecho a percibir una Asignación que alcanza hasta un 40% máximo de la Remuneración Base.

¹² Mayores antecedentes del Movimiento Pedagógico pueden encontrarse en los diversos números de la Revista Docencia (www.colegiodeprofesores/docencia), espacio editorial de alta calidad y reconocido

La postura crítica del Colegio de Profesores respecto a la mercantilización del sistema educativo de la educación superior, y específicamente de la formación docente, ha sido transmitida en las diversas interlocuciones con el Ministerio de Educación, generando información diagnóstica, investigaciones, y propuestas buscando influir tanto en la política pública en general, como potenciando el enriquecimiento y actualización de las mallas curriculares –bajo una mirada de formación integral, contextualizada, y transformadora, incorporando la temática sindical-.

Estratégicamente el Colegio ha buscado alianza con otros sectores educativos, sociales y políticos. No obstante en esta interlocución se observan algunas limitaciones derivadas de la presión neoliberal establecida por el mercado y el Estado subsidiario. Muchos centros de formación dependen económicamente de programas gubernamentales, atrapando (silenciando) a los sectores más críticos respecto a las políticas públicas (Revista Docencia, 2009). Por otra parte, los movimientos que consiguen organizarse, no logran sostenerse en el tiempo, recibiendo con frecuencia nuevas arremetidas estatales privatizadoras.

Discusión

Las políticas públicas educativas no se eximen de la conflictividad asociada a la instalación de un Estado cruzado por estructuras de poder y dominación. Para los defensores del Estado neoliberal no es de extrañar que cualquier intento de regulación sea considerado una forma artificial (y autoritaria) de ingerencia estatal sobre las condiciones de competencia, lo cual cohibe y amenaza tanto al emprendimiento individual como al libre mercado (Azevedo, 1997).

Sin duda, el neoliberalismo -nacido de modo sangriento bajo la dictadura militar- se ha instalado en todas las estructuras del sistema educativo y en las mismas subjetividades. El Estado chileno ha asumido constitucionalmente la responsabilidad de asegurar la libertad de empresa del sector privado abandonando la defensa histórica del derecho a la educación.

Esta visión ha generado una individualización del rol y del trabajo docente. El profesorado ha sido conceptualizado como un mero agente transmisor (o escalador profesional) descontextualizado de las condiciones de producción de la relación pedagógica. La formación pedagógica ha adoptado una mirada mayoritariamente *tecnificante, deshistorizada* y estandarizada, que se desvincula de una acción (colectiva) crítico-reflexiva, y propone, en su internacionalmente como una de mejores revistas educativas de América Latina.

lugar, una especie de *política de la inseguridad profesional*, es decir, la puesta en marcha de una serie de dispositivos (programas e instrumentos) que desconfían de la capacidad de trabajo autónomo. Creer en el profesorado parece ser una práctica en desuso.

El malestar del docente en ejercicio, como también el malestar de las escuelas de formación docente, es un signo de la necesidad de reapropiación del saber pedagógico. Desde esta mirada, la fuerte crítica que ha recibido la FDI y FDS en Chile se relaciona con la deslegitimación del saber docente cotidiano, favoreciendo la transmisión de conocimientos para responder bien a las exigencias de las pruebas estandarizadas (Soto, V., 2006).

El gremio docente chileno ha buscado reposicionar estos debates epistemológicos, éticos y políticos, ausentes en el ámbito de alta burocratización dominante de los hacedores de políticas educativas. El Colegio de Profesores, junto a algunos académicos universitarios y estudiantes de Pedagogía, ha defendido una concepción humanista e integral de la formación docente (inicial y en servicio), donde las Escuelas de Educación se asuman como instituciones que ejerzan un compromiso público, en el sentido que, más allá de sus proyectos propios, se ofrezcan como espacios democráticos, pluralistas, diversos y tolerantes, participando en numerosos debates y comisiones de trabajo con entidades estatales.

El ejercicio de autorización o legitimización de las instituciones ligadas a la educación (centros de formación, gremios docente y de trabajadores de la educación, organizaciones de alumnos y estudiantes) es una necesidad para la gestión democrática de las escuelas, y enfrentar así la tendencia uniformizante y monopólica del poder económico-técnico. La realidad escolar y sus actores deben volver a situarse como protagonistas de sus contextos, y convertirse en referentes fundamentales de las políticas público educativas y de la formación de nuevos maestros y maestras.

Bibliografía

Arellano, M. & Cerda, A.M. (2006): *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago: CPEIP Ministerio de Educación.

Assaél, J. (2008). *Políticas educativas y trabajo docente en Chile*. Ponencia presentada en VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente "Nuevas regulaciones en América Latina", CLACSO, Buenos Aires.

Assaél, J. & Pavez, J. (2008). “La construcción e implementación del sistema de desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, V.I, N°2.

Assaél, J. & Inzunza, J. (2007). *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*, Serie Ensayos & Investigación N°33. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación (2009).

Azevedo, J. M. L. (1997). *A educação como política pública*. Campinas/SP: Autores Associados.

Chile (2007). *El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)*. Santiago: Ministerio de Educación.

Chile (2006). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: CPEIP Ministerio de Educación.

CLACSO (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: Clacso libros.

Colegio de Profesores (2006). Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular 2005. *Revista Docencia 28*, Colegio de Profesores de Chile.

Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (2ª Ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Cristi, R. & Ruiz-Tagle, P. (2006). *La República en Chile. Teoría y práctica del Constitucionalismo Republicano*. Santiago: LOM Ediciones.

Donoso, A. (2007). *Revista Enfoques Educativos*, Volumen N°9 (1).

Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: OPECH.

Ministerio de Educación (2005): *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*”. Serie Bicentenario. Santiago: Mineduc.

Ministerio de Educación - Chile (2006): *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Serie Bicentenario, Santiago

Monckeberg, M.O. (2007). *El negocio de las universidades estatales*. Santiago: Random House Mondadori.

Núñez, I. (2005). “El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente”. En Cox, C. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

OCDE (2004). *Informe Educación OCDE 2004*.

(2009). *Reviews of National Policies for education: Tertiary education in Chile*. OECD-The World Bank. Extraído el 15 de marzo de 2010, de <http://browse.oecdbookshop.org>

Revista Docencia (2002). Seminario Salud Laboral Docente: Un desafío de todos. *Revista Docencia* N° 18. Colegio de Profesores de Chile.

Revista Docencia (2005). Informe sobre formación inicial entrega lineamientos para futuras políticas. *Revista Docencia* N°27, Colegio de Profesores de Chile.

(2009). Prueba Inicia: Análisis crítico y contrapropuestas de políticas. Conversación con académicos de formación inicial. *Revista Docencia* N°38, Colegio de Profesores de Chile.

Sir, J. (2009). Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno. *Revista Docencia* N° 37, Colegio de Profesores de Chile.

Soto, V. (2006). Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia* N° 30, Colegio de Profesores de Chile.