



Formación inicial e inserción profesional docente: una compleja profesión en un escenario difícil

Andrea Ruffinelli Vargas. CIDE, Facultad de Educación U.A.H.

Los tiempos que vivimos nos obligan a revisar el sistema educativo, porque en él ubicamos nuestras expectativas de desarrollo armónico de la sociedad. Esto implica mirar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, relevar el rol del profesor en la construcción de esos aprendizajes, y el de la formación inicial docente, preguntándonos por las oportunidades que ofrece para titular profesionales efectivos, reflexivos y críticos, tal como se señala reiterativamente en los perfiles de egreso de la inmensa y desregulada oferta formativa nacional. De manera similar, es preciso interpelar la formación a partir de la tensión observada entre las demandas reales de la escuela, las capacidades y el desempeño de los nuevos docentes.

En estas páginas se dibuja una apretada síntesis de esta tensión, a la luz de los resultados de investigaciones de los últimos años en el campo de la formación e inserción profesional de docentes de educación básica.¹

La evaluación de la formación y las dificultades de la inserción profesional

La evaluación que los propios egresados hacen de la formación inicial recibida es clave para la retroalimentación de los procesos formativos, y cuando se ha encuestado a los profesores principiantes, la gran mayoría se manifiesta satisfecho o muy satisfecho con su formación y desempeño. Parecen

1. En estas investigaciones han participado Tatiana Cisternas, Alexis Guerrero, Karin Ernter, Claudia Córdoba y Andrea Ruffinelli.

logros derivados de más de dos décadas de implementación de programas destinados al mejoramiento de la formación inicial, fundamentalmente para el fortalecimiento de las líneas de prácticas en escuelas, de la conexión entre teoría y práctica, y fortalecimiento disciplinar y didáctico en lenguaje y matemáticas.

...los profesores que se desempeñan en los establecimientos que atienden a la población más vulnerable provienen de programas formativos de baja o nula selectividad, los que a su vez han recibido su educación escolar en establecimientos educativos similares a los que ahora son sus lugares de trabajo, y tienden a ser, además, los profesores menos calificados del sistema.

Esto podría ser leído como un avance en la calidad de la formación inicial, sin embargo, quienes piensan esto son en mayor medida docentes egresados de programas selectivos (cuyo promedio PSU en los últimos 6 años supera los 550 puntos, puntaje que sabemos se debe más que nada al origen socioeconómico y cultural más privilegiado del postulante). Sin embargo, cuando se les pregunta más en profundidad, por ejemplo, mediante entrevistas, la percepción se matiza de manera importante, apareciendo críticas fundamentales a los procesos formativos.

Los nuevos profesores dicen que sus fortalezas son: a) currículum y evaluación de aprendizajes; b) manejo de los estudiantes; c) habilidades blandas; d) formación disciplinaria y didáctica en lenguaje, y d) formación práctica, sin importar donde estudiaron.

Sin embargo, a diferencia de las fortalezas, las debilidades son distintas dependiendo de la selectividad del programa en que se formaron los docentes. Los egresados de programas selectivos reportan más dificultades para: a) el trabajo con padres y familias; b) el manejo de los estudiantes (comportamiento, diversidad y clima de aula, particularmente en contextos desfavorables, con estudiantes vulnerables y escaso apoyo a la tarea docente); y c) formación disciplinar en ciencias naturales, es decir, especial dificultad en preparar a sus docentes para el ejercicio en establecimientos que atienden población desventajada.

Por su parte, los egresados de programas no selectivos o de baja selectividad (que no exigen requisito PSU o que sus puntajes promedio están bajo los 549 puntos) manifiestan más debilidades formativas en: a) didáctica en matemáticas y lenguaje, formación práctica y especialización o mención; b) conocimientos respecto del sistema educacional chileno (características, políticas e historia); y c) habilidades blandas y comunicativas (manejo interpersonal, comunicación oral y escrita); es decir, debilidad en la formación propiamente pedagógica, junto a una baja capacidad de revertir las debilidades generales de ingreso de sus estudiantes.

Llama la atención que dimensiones como el manejo de los estudiantes y el manejo de contenidos disciplinares sean señalados entre las principales fortalezas y a la vez entre las principales dificultades de la totalidad de los nuevos profesores. Esto genera una razonable duda acerca de la existencia de procesos formativos heterogéneos o sobre si lo que existe son perfiles de estudiantes de pedagogía heterogéneos respecto de quienes tiene poco impacto la formación recibida. En este sentido es útil considerar que las fortalezas pedagógicas son atribuidas preferentemente a las condiciones personales y las debilidades, a la falta de experiencia, es decir, los propios profesores principiantes invisibilizan el efecto de su formación inicial, situación que se matiza cuando son consultados más en profundidad.

El mismo análisis releva otro hecho preocupante: los docentes egresados de programas de baja o nula selectividad dan cuenta de debilidades formativas fundamentales, por ejemplo, en las didácticas básicas, las especializaciones y la formación práctica, situación que es particularmente crítica si se considera que la mayoría de los nuevos profesores ha sido formado (y continúa formándose) en programas de baja

...(hay) un fustigamiento social sostenido a los profesores, señalándolos como únicos responsables individuales de los magros resultados educativos, omitiendo que fueron las desregulaciones de este sistema nacional las que permitieron aceptarlos como postulantes a carreras pedagógicas, sin exigir requisitos...

o nula selectividad, y que cerca de un tercio ha pensado en dejar la docencia y esta intención es mayor entre egresados de programas selectivos. Esta situación perpetúa la circularidad de la segmentación del sistema educativo y profundiza la inequidad: los profesores que se desempeñan en los establecimientos que atienden a la población más vulnerable provienen de programas formativos de baja o nula selectividad, los que a su vez han recibido su educación escolar en establecimientos educativos similares a los que ahora son sus lugares de

trabajo, y tienden a ser, además, los profesores menos calificados del sistema.

Esta realidad habla de una heterogeneidad formativa reproducciónista, sobre un escenario básico de precariedad, así como de la dificultad que experimentan los nuevos docentes para reflexionar acerca de su desempeño y del proceso formativo: ante una encuesta evalúan muy bien la formación y su propio desempeño, y si se intenciona guiadamente a analizar en profundidad esa evaluación, comienzan a aparecer – con no poca dificultad- las críticas.



La reflexión no parece formar parte de la cotidianeidad formativa ni de la cultura escolar, probablemente porque los espacios formativos y laborales están diariamente tensionados en el afán de cumplir con estándares impuestos externamente, que parecen no dar cabida a la formación ni al ejercicio de profesionales efectivos, autónomos, reflexivos y críticos, pese a un discurso que indica lo contrario, y que se vale de un fustigamiento social sostenido a los profesores, señalándolos como únicos responsables individuales de los magros resultados educativos, los propios y los de sus estudiantes, omitiendo que fueron las desregulaciones de este sistema nacional las que permitieron aceptarlos como postulantes a carreras pedagógicas, sin exigir requisitos; que permitió a las instituciones formadoras operar autónomamente, en la ilusión de la regulación mercantil basada en lógicas de gubernamentalidad y gerencialismo de aplicación directa a la educación, y que permitió el egreso y titulación de estos profesores que comienzan a desempeñarse en las escuelas, haciéndose cargo de su fragilidad profesional en un espacio muchas veces adverso y solitario.

La formación inicial no termina en la titulación, sin embargo, esta idea no es parte de la política educativa en Chile. Instalarla requiere asumir una perspectiva colaborativa entre programas formativos y escuelas.

Los aprendizajes de la iniciación: ausencia de apoyos y tensiones profesionales

La formación inicial no termina en la titulación, sin embargo, esta idea no es parte de la política educativa en Chile. Instalarla requiere asumir una perspectiva colaborativa entre programas formativos y escuelas, que permita asegurar que los principiantes reciban el apoyo requerido para completar su formación inicial en el ejercicio e insertarse profesionalmente de manera exitosa.

En la iniciación se configura un conjunto de aprendizajes, que son afectados por el contexto de iniciación y la selectividad de la institución formadora. Sin embargo, también se construyen un conjunto de aprendizajes prácticos, como la tendencia de los nuevos profesores a compensar las carencias disciplinarias y didácticas con búsquedas de contenidos en internet o en los textos escolares, persistiendo el aprendizaje experiencial en solitario; o la recurrencia del aprendizaje por ensayo/error (especialmente entre egresados de entidades menos selectivas y que cuentan con menos apoyos a la iniciación en la escuela), usando criterios no necesariamente pedagógicos, sino más bien instrumentales e inmediatistas para validar sus aprendizajes experienciales.

Dentro del marco de estos aprendizajes transversales, se encuentran indicios de la penetración de los estándares, la rendición de cuentas e incentivos individuales en las prácticas de las escuelas, que afectan los aprendizajes de los nuevos docentes, y que les hace experimentar una sensación de inconsistencia entre los aprendizajes de la formación inicial y lo que les exige el ejercicio profesional docente real. Por ejemplo, si han aprendido a preparar rigurosamente la enseñanza, a usar las metodologías participativas y a evaluar para el aprendizaje, algunas escuelas exigirían que esto se reemplace por una planificación simplificada y en ocasiones predeterminada de la enseñanza; por prescripciones metodológicas que privilegien la rápida transmisión de contenidos, el control de la conducta y la mantención del orden y silencio; o por una evaluación del aprendizaje. De esta manera se cuestiona lo aprendido en la formación inicial y obliga a reaprender para optimizar el uso del tiempo, cumplir con la cobertura curricular y rendir en las pruebas externas, porque las escuelas también están siendo exigidas desde unas expectativas y metas externas, tensionándose en este acto el carácter profesional de la formación y el ejercicio docente.

De este modo quedan en evidencia: a) problemas de ajuste de la formación a las demandas reales del ejercicio docente, particularmente la necesidad de ofrecer formación con especialidades, incorporar el trabajo con las familias y fuertemente la gestión de aula para el aprendizaje en distintos contextos y con estudiantes diversos; b) diferencias en los procesos formativos, que derivan en la titulación de profesores con insuficiente y muy disímil preparación, escenario reñido con un sistema que defiende una formación inicial de calidad para todos sus futuros profesores, a quienes corresponde una formación y trato profesional; y c) la trascendencia de una formación sólida asegurada en todos los programas formativos, relevando la importancia del acompañamiento a la iniciación como mediador de aprendizajes profesionales y la necesidad de generar coherencia entre la formación inicial y las demandas de la escuela, situación que tensiona el ideario formativo y del ejercicio de un profesional de la docencia.

En suma, el nuestro es un modelo formativo desregulado y heterogéneo, que ha dado señales de precariedad, sumado a un modelo de iniciación solitario, muchas veces cargado de prescripciones desprofesionalizantes, que se enfrenta a menudo en condiciones de fragilidad de capacidades pedagógicas y capacidad reflexiva escasamente mediada por un acompañamiento que permita transformar la experiencia en conocimiento profesional. **CIDE**