

La introducción de la empresa como lugar de formación es un punto de partida. Sin embargo, cambia de tal manera la relación entre los educandos, los educadores, el mundo y las materias de estudio, que impulsa la necesidad de una serie de adecuaciones curriculares y metodológicas.

En un futuro próximo, el Proyecto de Formación Profesional Dual abrirá una línea de trabajo de Formación de Formadores (implicando tanto los profesores de liceos y Organismos Capacitadores como los maestros-guías en las empresas), que intentará hacerse cargo de los requerimientos de capacitación y perfeccionamiento en los aspectos curriculares y metodológicos. Más, en estos campos se darán con seguridad múltiples y fecundas posibilidades de establecer contactos de intercambio y de cooperación con otras corrientes de la reflexión pedagógica en el país, que se desarrollan en búsqueda de la finalidad común de un mejoramiento de la calidad de la educación y de una renovación de las prácticas pedagógicas.

4. El Proyecto FOPROD

El Proyecto FOPROD tiene como base el convenio Chileno-Alemán sobre Cooperación Técnica, del 18 de Octubre de 1968.

Inicia sus actividades con la llegada de la misión de expertos, a mediados del año 91. El objetivo planteado según el acuerdo chileno-alemán sobre un proyecto de Formación Profesional Dual del 05.02.92, fue el siguiente: “El Gobierno de la República Federal de Alemania y el Gobierno de la República de Chile promoverán conjuntamente el proyecto de Formación Profesional Dual, con el objeto de implantar y ensayar con carácter piloto en la Región Metropolitana, y en por lo menos otra región del país, programas de formación profesional dual para algunos campos profesionales seleccionados, a fin de sentar las bases de la futura difusión en esta concepción de la formación por todo el país”.

Este es el marco dentro del cual se inicia el Proyecto FOPROD y cuyas entidades responsables de ejecutarlo son, por el gobierno alemán es la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) y, por el gobierno chileno, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE).

Por las particularidades de la “Educación para el Trabajo” en Chile, ésta se realiza en dos campos: por un lado, la que se efectúa en la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) y por otro lado, en los programas de capacitación ligados al SENCE, estos últimos, en los programas de Chile Joven, que es el programa que brinda posibilidades de capacitación para la inserción laboral de la juventud.

La primera experiencia piloto se inicia en la Escuela Nacional de Artes Gráficas, el año 92, en la especialidad de “Prensa Offset”. El año 93 parten dos experiencias más: en el Liceo A-100, Técnico Femenino, en las especialidades de “Atención de Párvulos”, “Alimentación Colectiva” y “Diseño y Vestuario” y en el Liceo Industrial A-74 de Maipú, en la especialidad de “Química Industrial”. Y ese mismo año comienzan dos experiencias en la Octava Región: en el sector comercial, en los Liceos INCOFE e INSUCO, en las especialidades de “Administración” y “Administración de Inventarios y Materiales”.

En las experiencias piloto que se desarrollaron en los programas SENCE, las tres primeras se iniciaron casi a fines del año 93 y fueron con los Organismos Capacitadores (O.C.): Instituto Nacional de Capacitación (INACAP sede Nuñoa) en Santiago, Instituto Profesional Alemán de Valparaíso (IPAV) y la Corporación Privada de Desarrollo de la Novena Región (CORPRIX), en las especialidades de “Mantenimiento de Motores Diesel”, “Máquinas y Herramientas” y “Mueblería Industrial”, respectivamente.

4.1. Modelo

El modelo usado en la EMTP para estas experiencias, más allá de la importación de la idea que se hace desde Alemania, es decir, la realización del aprendizaje en dos lugares, en la Escuela y en la Empresa, ha considerado las particularidades de nuestro sistema y tradición educativa. Se ha mantenido la responsabilidad del proceso educativo en el establecimiento educacional y respetado los elementos de formación general, expresados en el decreto N° 130 (20.7.1988). En base a estos predicamentos, se estructuró un modelo en que los jóvenes durante el 1° y 2° año reciben su formación regular en el Liceo y durante el 3° y 4° año, alternan su formación: tres días en el establecimiento educacional y dos días en la empresa, donde se conside-

ra principalmente el traslado de las horas de taller del Liceo a la Empresa. El plan de estudio de la especialidad se ha reducido en algunos elementos que necesariamente debían darse previo a la entrada de los jóvenes a la Empresa, como son: organización de las empresas del rubro, prevención de riesgos y seguridad laboral.

Este modelo aplicado en Chile se diferencia del alemán, en algunos aspectos importantes:

En primer lugar, la formación profesional de los jóvenes en Alemania, en su gran mayoría, se realiza durante tres años y medio, en los cuales se da una alternancia de cuatro días en la empresa y un día (a un día y medio) en la escuela profesional. Naturalmente, en este modelo la “formación general” es mucho menor que el modelo chileno, con cuatro años de formación profesional, donde los dos primeros años son totalmente escolarizados y en los próximos dos años una alternancia de dos días en la empresa y tres en la escuela. Es bueno señalar que los jóvenes alemanes entran a la formación profesional después de haber realizado diez años de formación general.

En segundo lugar, la diferencia de los modelos señala también una diferencia en el logro de “destrezas” de los jóvenes aprendices: en el modelo alemán, hay un mayor desarrollo de éstas (por los cuatro días de permanencia en la empresa) que en el modelo chileno, donde los jóvenes aprendices chilenos, con sus dos días en la empresa, tienen un menor desarrollo de ellas.

En el caso de los programas SENCE, dirigido principalmente a jóvenes desertores de la enseñanza regular o que habiendo terminado su enseñanza regular no encuentran trabajo, se opta por un modelo en programas de 1 año de duración, que contempla un mes de Formación en el Organismo Capacitador (O.C.) y en los 11 meses restantes, una alternancia de cuatro días en la Empresa y un día en el O.C., donde naturalmente, la mayor responsabilidad del aprendizaje está a cargo de la Empresa.

En estos modelos se está hablando principalmente de “Formación Inicial” para el trabajo, para diferenciarlo del concepto de capacitación, que se entiende como una especialización posterior a la

formación inicial. En el caso de los programas del SENCE, estos conceptos tienden a reducirse sólo a capacitación.

4.2. Principales dificultades detectadas en la aplicación de estas primeras experiencias

El esfuerzo prioritario que se realiza con estas primeras experiencias es considerar la empresa como un segundo lugar de aprendizaje, por lo que la aplicación de esta modalidad exige el compromiso de las empresas de aceptar aprendices a su interior e instruirlos, en general en el dominio de las destrezas necesarias para desempeñarse eficientemente en uno o varios puestos de trabajo, con un plan predeterminado y a cargo de un Maestro Guía/Instructor, de responsabilidad de ellas.

4.2.1. Con respecto al perfil profesional que se requiere para llevar a cabo la modalidad dual

Los perfiles profesionales con los cuales trabajan la mayoría de los Liceos Técnico-profesionales del país se encuentran separados de las demandas de calificación exigidas por la empresa y atomizados en cada establecimiento educacional.

La elaboración de un perfil profesional basado en un “análisis ocupacional” de las actividades que realiza un trabajador calificado en la empresa es la base elemental para determinar, por un lado, las actividades que el joven debe aprender a realizar en la empresa y por otro, el plan de estudio de la escuela referido a esas actividades. Esta necesidad conlleva la difícil tarea de que los profesores entiendan que lo que los jóvenes deben aprender, tanto en la empresa como en el establecimiento, no es lo que ellos creen que es correcto, sino lo que *es* necesario para que el futuro profesional se pueda desempeñar en forma eficiente en su trabajo y sea un ciudadano responsable.

4.2.2. La ubicación de los alumnos en las empresas

Las grandes dificultades que se tuvieron al inicio de los proyectos para lograr plazas de aprendizaje en la empresa, se deben prin-

principalmente a que tanto los Liceos y los O.C. (estos últimos en menor medida) como las empresas, han tenido dificultades para relacionarse entre ellos, ya que tradicionalmente no ha existido una comunicación expedita, alimentada por una desconfianza mutua, sobre las capacidades y responsabilidades que tienen cada uno de ellos en el proceso de formación de jóvenes para el mundo del trabajo.

La experiencia mostró además, que aquellos establecimientos que no poseen una organización empresarial detrás de ellos, se les hace más difícil lograr el compromiso de las empresas. Para estos establecimientos, que constituyen la mayoría de los colegios municipalizados, el trabajo de lograrlo pasa por convencer al empresario sobre la necesidad de realizar una inversión en calificación de mano de obra necesaria para el desarrollo de su organización, mejorar la calidad de sus productos y solucionar sus problemas de productividad, elementos claves para seguir siendo una empresa competitiva en los cada vez más exigentes mercados nacionales e internacionales y no un acto de misericordia social.

4.2.3. El compromiso de la empresa: respetar el plan de aprendizaje y colocar un instructor preparado, responsable de ese plan.

La empresa tiene que entender que el comprometerse a participar en un programa de este tipo pasa por respetar el plan de aprendizaje y colocar a un trabajador destacado que se responsabilice del cumplimiento de éste, y por no considerar a ese joven aprendiz como una mano de obra barata, que le va a solucionar los problemas inmediatos de producción. Este problema se ha detectado en varios casos, donde las empresas han mantenido con los jóvenes de estos programas su práctica tradicional de contratación de jóvenes en práctica, que le solucionen los problemas inmediatos de producción, principalmente dedicándolos a tareas de menor importancia, sin darles la oportunidad de rotar por los diferentes puestos de trabajo contemplados en su plan de aprendizaje. Por otro lado, se ha detectado una serie de dificultades referidas a la disposición de las empresas para permitir que el trabajador, encargado como Instructor/ Maestro Guía, asista a cursos de formación en esta nueva función; comúnmente hay que convencer al trabajador que se tome tiempo de

su merecido descanso. En muchos casos, se han iniciado cursos sin contar con los Maestros Guías preparados.

4.2.4. Los profesores han tenido dificultades para superar sus prácticas tradicionales

Las primeras experiencias dejaron en evidencia una serie de vicios que tiene la labor pedagógica de nuestros maestros.

En primer lugar, les ha sido muy difícil superar el asignaturismo exagerado que ellos tienen y la necesidad de colocar su asignatura al servicio de las necesidades que el joven está teniendo en sus experiencias concretas en la empresa; esto se ha expresado en la sobrecarga horaria a que someten a los jóvenes, con contenidos que se repiten en varias asignaturas, exceso de pruebas, por las exigencias propias de cada asignatura y la falta de una adecuada comprensión de que el aprendizaje en la empresa no es asimilable a los esquemas evaluativos tradicionales de la escuela. Algunos ejemplos grafican mejor esta situación: los profesores supervisores de una especialidad reciben la queja de que los alumnos-aprendices no saben resolver problemas básicos de matemáticas en el trabajo; los supervisores hablan con la profesora del ramo y acuerdan un programa que permite que los alumnos puedan ejercitar las materias de la asignatura de matemáticas con ejemplos concretos de la especialidad.

En segundo lugar, mantienen su forma tradicional de trasmisión de conocimientos, consistente en entregarles a los jóvenes recetas teóricas hechas, sin mayores explicaciones del cómo aplicarlo a su profesión, ya que la exigencia mayor se expresa en que los jóvenes reproduzcan la teoría y no la aplicación práctica de ella a las actividades de su profesión.

4.2.5. Los alumnos han sido atraídos al estudio de determinadas especialidades con expectativas sobredimensionadas

El título de “Técnico de Mando Medio” que reciben los alumnos egresados de la Enseñanza Media Técnico-Profesional, provoca en ellos una expectativa de calificación y de cargo jerárquico que se encuentra muy lejos de la realidad a la que se enfrentan cuando in-

gresan a la empresa, donde tienen efectivamente que empezar desde muy abajo en la escala de calificación profesional, con las correspondientes frustraciones.

Por otra parte, algunos liceos, en su afán de captar más alumnos, no trepidan en realizar propagandas con nombres exóticos de oficios o profesiones, que posteriormente no encuentran campo o uno muy reducido.

En la Formación Profesional Dual se habla de un trabajador calificado que domina su profesión y el cual, por sus cualidades personales e intereses, puede ascender a cargos de mandos medios y en oficios existentes en el mercado del trabajo.

4.2.6. Se plantean mayores exigencias para las administraciones de los establecimientos

Tradicionalmente, en nuestro país las administraciones de establecimientos han estado concentradas en el buen funcionamiento interno de la institución. La Formación Profesional Dual, con su propuesta de un segundo lugar de aprendizaje: la empresa, trastorna este funcionamiento tradicional y obliga al establecimiento a salir al exterior a establecer relaciones de igualdad con un socio que no conoce y que tiene reglas de funcionamiento diferentes a las de la escuela. Esta realidad obliga al establecimiento a elaborar una estrategia de acercamiento al sector productivo y lograr el compromiso de éste en la tarea de formar a los jóvenes.

Estas dificultades señaladas son necesarias de abordar, en un primer momento y en la actualidad, por parte de las instituciones educativas que quieran innovar sus proyectos educativos en la perspectiva de ofrecer a los jóvenes una formación pertinente y una mayor inserción laboral.

4.3. Resultados de los seguimientos realizados a las experiencias pilotos

A pesar de estas dificultades, necesarias de solucionar, las diferentes audiencias consultadas durante el seguimiento continuo que se le ha hecho a las experiencias pilotos, han demostrado altos gra-

dos de satisfacción, que hacen concluir que experiencias duales tanto en la EMTP, como en los programas de SENCE, son posibles de realizar en nuestro país. Esto ha quedado demostrado también por el alto grado de interés mostrado por Corporaciones Educativas Municipales y pertenecientes al Sector Empresarial, así como de Organismos Capacitadores que quieren incursionar en esta modalidad de formación. Esta es además la base sobre la cual se sustenta la prolongación del Proyecto FOPROD en una segunda fase de multiplicación de las experiencias y en la cual se integraría, además del SENCE, el MINEDUC, para ofrecer alternativas de formación para el mundo del trabajo en los marcos de las nuevas políticas del actual gobierno, expresadas en el informe Brunner (*op. cit.*).

4.3.1. Resultados del seguimiento a las experiencias pilotos de la EMTP

En los tres proyectos pilotos, la valoración (excelente o bueno) promedio alcanzada por todas las audiencias consultadas (Empresa, Docentes y Docentes Directivos, Alumnos y Padres y Apoderados) es de 8,9 (en una escala de 1-10), donde se destaca que la Formación Dual promueve el desarrollo integral del alumno y le permite insertarse al mundo laboral con mayor madurez, independencia y conocimientos técnicos actualizados.

- Las empresas valorizan muy alto el desempeño y buena adaptación al campo laboral de los alumnos participantes en los proyectos.

- Los profesores evalúan los beneficios del proyecto en forma positiva, considerando los factores de mayor desarrollo de la personalidad, responsabilidad, compañerismo, mejor inserción laboral y posibilidades de mejor desempeño laboral de los jóvenes participantes, como lo más resaltante.

- Los alumnos/aprendices evalúan su aprendizaje en la empresa como un elemento positivo para el desarrollo de su responsabilidad, la adquisición de una buena formación técnica, de conocimientos, desarrollo de destrezas. Expresan su agrado por participar en la Formación Profesional Dual.

- Los apoderados de los alumnos perciben el proyecto como una alternativa beneficiosa en la formación y perspectiva laboral de sus hijos.

El único proyecto piloto que ha tenido egresados es el de Artes Gráficas, que se inició el año 92; el desenlace laboral de estos jóvenes es el siguiente: de 28 alumnos egresados el año 94, quedaron trabajando en la misma empresa 14 (50%); 4 (14,3%) de ellos trabajan en otra empresa, pero del mismo rubro; 8 (28,6%) se encuentran estudiando y 2 (7,1%) están en el Servicio Militar o no se tiene información.

4.3.2. Resultados del seguimiento a las experiencias pilotos en los programas SENCE

En los tres proyectos pilotos de los programas ligados al SENCE, los actores valorizan muy alto la importancia de este tipo de Formación: el 100% los considera excelentes o buenos.

- Las empresas consideran en general que valió la pena el esfuerzo e inversión realizada en la formación de los jóvenes, ya que beneficia tanto a éstos, como a la misma empresa. Valorizan como positivo la función y desempeño de los Maestros Guías.

- Los aprendices han logrado una excelente adaptación y un buen desempeño en las empresas; establecieron buenas relaciones con los Maestros Guías e Instructores de los Organismos Capacitadores; han experimentado cambios conductuales, principalmente en lo laboral. Recomendarían a sus amigos hacer este curso.

- Los Organismos Capacitadores consideran un esfuerzo interesante la implementación de la Formación Dual en este tipo de programas del SENCE; se consigue bien la meta de calificación e inserción laboral de los jóvenes participantes.

Los jóvenes que egresaron a fines del año pasado (94) fueron 40, correspondientes a los 3 cursos de los proyectos pilotos; por informaciones recibidas de los Organismos Capacitadores, han tenido un desenlace laboral de alrededor de un 85% (34 jóvenes), contratados en la misma empresa o en empresas del rubro.

4.4. Desarrollo cuantitativo actual y futuro de las experiencias duales

4.4.1. Desarrollo de Proyectos en la Educación Media Técnico-Profesional, 1992-1995

Año	Liceos	Especialidades	Alumnos	Empresas
1992	1	1	30	15
1993	5	7	250	80
1994	9*	11	520	149
1995	12	19	935	325
1995-98**	30	30	1200	420

* Considera una experiencia en establecimiento municipalizado.

** Metas propuestas por el MINEDUC para el desarrollo de la segunda fase proyecto.

4.4.2. Desarrollo de proyectos en los programas de Capacitación de Jóvenes del SENCE

En este sector se está trabajando con Proyectos Pilotos desde fines de 1993, y desde Agosto de 1994 con multiplicaciones de ellos, en las Regiones: V, VIII, IX y Metropolitana

4.4.2.a. Proyectos pilotos y Cursos en el Programa Becas SENCE

Año	Organ. Capa- citadores	Especia- lidades	Cursos	Aprendices	Empresas
1993	3	3	3	60	27
1994	7	6	10	140	50
1995*	8	8	8	160	60**

* Cursos considerados para 1995.

** Proyección de empresas de acuerdo a comportamiento anterior.

4.4.2.b. Cursos del Sub-Programa Aprendizaje Alternado de Chile Joven

Año	Organ. Capa- citadores	Especia- lidades	Cursos	Aprendices	Empresas
1994	36	55	75	1464	345
1995*			75	1500	500*

* Los cursos de Aprendizaje Alternado de 1995 no han sido licitados; tienen como meta atender a 1500 jóvenes.

** Proyección de empresas de acuerdo a comportamiento anterior.

5. Conclusiones

5.1. Acerca de la viabilidad de la Formación Profesional Dual en Chile

Como ya lo señaláramos anteriormente, las dificultades planteadas, contrastándolas con las proyecciones que está teniendo la Formación Dual, hablan por sí solas de la viabilidad de este tipo de formación en la realidad chilena. A pesar de que el logro del compromiso de la empresa aparece como un factor determinante y una dificultad seria en las primeras experiencias, no es menos cierto que en estos momentos se está trabajando con alrededor de 500 (en las dos líneas en que se desarrollan proyectos de Formación Dual), sin contar las que se podrían agregar con el programa no licitado de Chile Joven. Ahora bien, esto no significa que todas las empresas de Chile tienen la disposición para participar en programas de este tipo, sino más bien, es necesario destacar el esfuerzo realizado por Liceos y Organismos Capacitadores de búsqueda de estrategias de llegada al empresario, superando prejuicios, haciendo esfuerzos de comprensión, asimilando lenguajes y colocándose frente a ellos como un socio que le viene a ofrecer un buen negocio, “superar los problemas de mano de obra calificada”.

Uno de los esfuerzos centrales de la Formación Dual está en la calificación de mano de obra; esta afirmación significa que son más

asequibles aquellas empresas que están necesitadas de recursos humanos calificados, por las exigencias de la productividad, de la calidad y en último caso por la permanencia en el mercado, tanto nacional como internacional. Aquellas empresas que no tienen esa presión, difícilmente acceden al programa por esta razón, más bien puede ser por otras: compromiso social, deseo de aportar a la formación de los jóvenes, etc., pero son las menos. Esta realidad nos lleva a otra afirmación: la Formación Dual no es aplicable en todos los rincones de Chile, tanto por la obligación que plantea de contar con empresas, para que se produzca el aprendizaje, como por la disposición que puedan tener éstas hacia estos programas.

5.2. Acerca de la calidad de la Formación Profesional Dual en Chile

El seguimiento científico de los Proyectos Pilotos, a cargo de la profesora Gladys Vergara, aporta algunos indicadores interesantes acerca de la calidad lograda en las experiencias iniciales del Proyecto de Formación Profesional Dual.

Sus resultados muestran precisamente un alto grado de satisfacción sobre la preparación laboral lograda, tanto entre los empresarios participantes, como entre los aprendices egresados.

Esta apreciación es concordante:

– con el hecho de, prácticamente un cien por ciento de egresados (exceptuando aquellos que iniciaron otras actividades, como p.ej. estudios superiores o servicio militar) fueron contratados en la especialidad (un gran número de los aprendices tiene contrato en “su empresa de aprendizaje”, y de los otros, una parte importante cambia de empresa por su propia voluntad) por un lado, y

– con los dominios de procedimientos (operación de maquinaria), mostrados por los participantes de los cursos en los exámenes prácticos finales, por el otro.

Respecto al valor formativo de las experiencias duales, el seguimiento muestra que todas las audiencias (empresarios, profesores, padres y alumnos-aprendices entrevistados) constatan una mayor

madurez y responsabilidad de los jóvenes. Observación que con frecuencia también se repite en las conversaciones ocasionales, en aquellos proyectos no sometidos a seguimiento científico.

Además, la audiencia de los profesores se refiere inicialmente a una mayor “indisciplina” en clase. Este resultado, aparentemente incongruente con el anterior, sin embargo se refiere a un comportamiento cambiado en las clases: mayor inquietud y más preguntas en clases, (esta concreción acerca de la “indisciplina” resulta de las indagaciones posteriores sobre el punto). En este sentido, este cambio de comportamiento puede ser interpretado como un aumento de interés y de iniciativa de parte de los alumnos-aprendices en clase. Lo que significaría que podríamos constatar un cambio hacia una mayor actividad de los alumnos y en la estructura comunicacional de las clases.

En resumen: los resultados de las experiencias piloto dan base a esperanzas que la Formación Profesional Dual:

- significa un mejoramiento sensible en la preparación laboral de los jóvenes,
- puede llegar a ser un aporte importante para el logro de una formación general, en el sentido de desarrollo de competencias esenciales, y
- es técnicamente (y económicamente) viable, bajo la condición que se logre establecer un compromiso estable con sectores empresariales, respecto a la conveniencia de una preocupación estratégica en el desarrollo de recursos humanos para el país.

Bibliografía

- AEBLI, Hans: *Denken, das Ordnen des Tuns*, Tomo I y II, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980/81.
- ARNOLD, Rolf/ KRAMMENSCHNEIDER, Ulrich: *Educación para el trabajo*, Estudio Subsectorial de la GTZ, Santiago, 1993.
- CEPAL: *Transformación productiva con equidad*, Santiago, 1990.
- *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, 1992.

- CHADWICK, Clifton: "Estrategia de aprendizaje", en: *Educación* Vol. VII, N° 38/39, Org. de Estados Iberoamericanos, Madrid, 1990.
- DELGADO, Carlos: "Sistema educativo, proceso económico y sustentabilidad ambiental", en: *Estudios Sociales* N° 81, Santiago, 1994.
- LEONTIEW, Alexejew N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, Fischer, Frankfurt/Main, 1973.
- "Das Lernen als Problem der Psychologie", en: *Probleme der Lernpsychologie*, Volk und Wissen, Berlin, 1965.
- MOLINA, Sergio: "Una interacción necesaria", en: *Diario Austral* de Temuco, 31/01/1995.
- RÖSCH, Günther: *Qualifikation und Handeln*, Dissertation, Heidelberg, 1985.
- VERGARA, Gladys: *Informes de evaluación* (varios informes internos de FOPROD de evaluación de los Proyectos Pilotos), 1992-1995.
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DIALOGO NACIONAL SOBRE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: *Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo 21*, Santiago, 1995.

Currículum de formación de profesores de Enseñanza Media

Jacqueline Gysling C.*

* Antropóloga. Investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales Flacso.

Este artículo se ocupa de describir y analizar los contenidos y organización curricular de la formación de profesores de Enseñanza Media; específicamente se analizan los planes y programas de estudio aplicados entre 1981 y 1992 en 14 instituciones formadoras del país. Este artículo recupera parte de la información contenida en el proyecto de investigación “Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media”, preparado por un consorcio de instituciones encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, para el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación del Ministerio de Educación.

A description and analysis of curricular contents and organization for Secondary Teacher’s training programs is the core of this paper. Plans and Programs of study taught between 1981 and 1992 in 14 Chilean training institutions are particularly analysed. This paper recovers part of the information gathered for the research project “Requirements for training of teachers for Secondary School”, developed by a consortium headed by the Pontificia Universidad Católica de Chile for the Education’s Quality and Equity Improvement Program of the Ministerio de Educación. .

En el proyecto de investigación *Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media*, se realizó un diagnóstico en detalle de los planes y programas de estudio aplicados en un número significativo de instituciones formadoras del país. En este artículo presentamos una síntesis de las principales conclusiones a las que arribó este estudio respecto a los currículos de formación de profesores. A pesar de que la referida investigación se realizó en 1992, pensamos que discutir sus resultados es aún pertinente; en primer lugar, porque es fácil sospechar que mucho de lo que se encontró en 1992 está vigente; en segundo lugar, porque este estudio recoge información de un número significativo de instituciones, constituyendo una base de información relevante de considerar.

El enfoque

Estudiar el currículum de un determinado proceso educativo a través del análisis de los planes y programas de estudio goza, en general, de poca simpatía en nuestro medio. La crítica más usual es que los planes y programas de estudio no reflejan lo que efectivamente ocurre en las salas de clases, de modo que si se quiere conocer en qué consiste un proceso educativo dado hay que examinar el discurso pedagógico en la práctica, develando aquellos mensajes implícitos u ocultos que conforman lo esencial de aquello que se enseña. Desde esta perspectiva los planes y programas de estudio serían en cierta medida irreales, ya que son una serie de documentos que no llegan a concretarse. Siendo esto así, estudiar los planes y programas se acerca o es directamente irrelevante; aún más, puede ser engañoso, porque se reduce el proceso pedagógico a una cuestión puramente formal.

Hay un punto de acuerdo central entre esta crítica y la perspectiva que orienta la investigación en que se basa este artículo. Este punto de acuerdo es que efectivamente existe una distancia entre los planes y programas de estudio y la práctica pedagógica. Pero, por supuesto, existe una discrepancia fundamental. La divergencia surge, porque la crítica que se hace a la investigación sobre los planes y programas de estudio es ciega a la relación de enmarcamiento existente entre éstos y la práctica pedagógica, el plan de estudio

define lo que se incluye y lo que se excluye como áreas de conocimiento válido, y las organiza de acuerdo a determinados principios de secuencia y ritmo. En su modo más concreto el plan de estudio es una organización de los recursos temporales, humanos y financieros con que se cuenta para realizar un determinado proceso formativo. Seguimos a otros al pensar que extremar el énfasis en la realización práctica del currículum, puede reducir el análisis sólo a las acciones e intervenciones subjetivas de profesores y alumnos, ocultando la emergencia histórica y la persistencia de concepciones particulares del conocimiento y las condicionantes estructurales de estas prácticas.

Los planes y programas de estudio corresponden a lo que se denomina como currículum escrito (Goodson:1988), es decir la normativa legal preactiva del currículum. En su imagen más concreta, el plan de estudio es un listado de actividades curriculares organizadas para su enseñanza en una determinada secuencia en un tiempo dado. En un sentido más abstracto, el plan de estudio es una selección cultural, resultado de un proceso complejo de negociaciones entre actores diversos, con visiones e intereses más o menos disímiles acerca de lo que debe ser el proceso de formación de profesores. En la construcción de un plan de estudio siempre están en juego relaciones de poder-saber, es decir visiones y valores, y relaciones de influencia y de poder. Siguiendo esta perspectiva el plan de estudio ofrece una entrada global a la retórica institucional acerca de las áreas de conocimientos distintivas de la profesión docente. Estos planes, además, definen las reglas del juego que organizan la práctica pedagógica en los centros formadores y le dan sentido de totalidad. Los programas de estudio, por su parte, definen los contenidos al interior de una asignatura o actividad curricular específica.

Metodología

La investigación realizada recuperó información de un grupo seleccionado de instituciones formadoras. La selección se realizó tratando de abarcar la diversidad institucional existente, es decir instituciones tradicionales y derivadas, con aporte fiscal y sin aporte fiscal; universidades e institutos profesionales; pluridisciplinarias o

pedagógicas. Siguiendo este criterio, se recuperó información de 14 instituciones formadoras¹, 13 con ingreso en 1992 y una con ingreso suspendido. Aunque el foco fue la formación en 1992, se extendió la mirada abarcando los planes de estudio desde 1981 en adelante, esto permitió analizar la evolución curricular luego de la reforma de la educación superior de 1980/1981. Se recogieron, entonces, 263 planes de estudio, considerando cada especialidad como un plan de estudio. Si se cuentan sólo lo que se denominó como 'planes pedagógicos', es decir el núcleo de formación definido por la unidad de educación, que generalmente es común a más de una especialidad, se reduce el objeto a 45 planes de estudio. Los planes vigentes en 1992 son 23², ya que algunos centros tienen planes pedagógicos diferentes por especialidad.

Un punto interesante de destacar es que los planes de estudio vigentes en las instituciones formadoras fueron aprobados en diferentes años. Las variaciones oscilan entre 1979 (Universidad Católica de Valparaíso) y 1992 (Universidad de Santiago). Además las instituciones difieren en el número de planes aplicados en la década del 81 al 92. En este sentido, las instituciones con planes más estables son la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica de Valparaíso, con un plan vigente en la década. Todas las demás instituciones tuvieron más de dos planes aplicados. Algunos centros formadores cambiaron prácticamente cada dos años sus planes de estudio, como por ejemplo la Universidad de Concepción.

Para analizar este cuerpo heterogéneo de documentación se construyó en cada caso un plan tipo, que agrupa las actividades

-
1. Resulta importante destacar que algunas instituciones del todo significativas se negaron a colaborar con la investigación.
 2. Los 23 planes son los siguientes: plan 1983 PUC; plan 1991 U. de Concepción; plan 1979 UCV; plan 1986 (matemáticas), 1992 (física) y 1992 (humanidades) de la USACH; plan 1990 U. Austral; plan 1986 y 1991 U. Arturo Prat; plan 1988 y 1991 U. de Atacama; planes 1982, 1986, 1988, 1991 (Química) y 1991 (matemáticas) U. de La Serena; 1986 y 1989 UFRO; 1982 y 1988 U. de Magallanes; 1991 UPACE; 1990 U. de Los Lagos; 1991 U. Blas Cañas.

curriculares en tres grandes categorías: Formación General (FG), Formación Profesional (FP) y Formación Disciplinaria (FD). Dentro de la FP se distingue entre: Teorías de la Educación, Técnicas de la Educación, Investigación, Práctica y Electivos. En el análisis de las categorías FG, FP y FD se consideró: número de actividades curriculares, asignaturas, tiempo dedicado y secuencia. En el análisis de la FP, además se examinaron en detalle los contenidos de los programas de estudio de cada actividad curricular.

Formación General, Formación Profesional y Formación Disciplinaria

Como es sabido la formación de los profesores secundarios comprende básicamente dos componentes: una formación disciplinaria especializada y una formación pedagógica profesional; cada cual con su correlato institucional. En forma marginal, se contempla también, en algunas instituciones, actividades de Formación General.

La Formación General ocupa porcentajes reducidos de tiempo. Donde tiene mayor importancia es en las instituciones católicas, que imparten educación religiosa a todo su alumnado. En las restantes instituciones no ocupa más del 7% del tiempo total y consiste en asignaturas como inglés, educación física, expresión oral y escrita, y créditos electivos.

En la mayoría de las instituciones se dedica mayor tiempo a la Formación Disciplinaria que a la Profesional, aunque en dos planes la relación es la inversa (U. de Atacama y U. de Los Lagos). En las instituciones donde predomina la FD se encuentran variaciones de tiempo significativas. Entre los planes vigentes el que tiene mayor tiempo para la FD es el de la Universidad Austral (FP/FD 25,4% y 74,6%), y el con menor tiempo es de la Universidad Blas Cañas (FP/FD 46,3% y 49,5%). Por tipo institucional se observa que las universidades tradicionales son las que dan mayor peso a la FD (más del 60% del plan), le siguen las universidades derivadas, incluidas las pedagógicas (entre 50% y 60%) y por último las universidades generadas a partir de institutos profesionales (menos de un 50%).

Formación Profesional

La Formación Profesional está compuesta por un número variable de actividades curriculares que oscila entre 8 actividades (plan de 1990 de la Universidad de Los Lagos) y 23 actividades diferentes (plan 1985 de la Universidad Blas Cañas).

Al categorizar las actividades curriculares de la FP se observa una tendencia a que la mayoría de los planes de estudio dediquen el más alto porcentaje de tiempo a las Técnicas de la Educación (en 34 de los 45 planes analizados).

Pocos planes incorporan créditos electivos, aunque en algunas instituciones sí se incluyen, básicamente en universidades tradicionales o universidades derivadas.

Teorías de la Educación

Sólo en 6 de los 45 planes pedagógicos analizados la formación en Teorías de la Educación es el componente más importante de la FP, y de estos 6 planes sólo 3 están vigentes en 1992. No obstante, se le destina un tiempo significativo. En 11 planes de los 23 planes vigentes ocupa entre un 20% y un 30% de la FP, y en otros 9 casos ocupa más de un 30%.

Los planes presentan un número variable de asignaturas de Teorías de la Educación, que oscila entre 2 (plan 1988 U. de Concepción) y 11 (plan 1990 UFRO). En los planes vigentes se incluyen en promedio 5 asignaturas de Teorías de la Educación.

En esta área se encuentran asignaturas correspondientes a 8 disciplinas: Teoría de la Educación, Psicología, Filosofía, Sociología, Ética, Antropología, Biología e Historia de la Pedagogía. En ninguna institución se consideran simultáneamente estas 8 disciplinas. La combinación más recurrente incluye Filosofía, Psicología y Sociología (en 18 de los 23 planes vigentes).

Psicología es la disciplina de base más importante: no se excluye de ningún plan y es en 17 de los 23 planes la que tiene un mayor porcentaje de tiempo asignado, y en 3 planes más comparte el

liderazgo con otra disciplina³. Las excepciones a esta tendencia se encuentran en la Pontificia Universidad Católica de Chile, que asigna el mayor tiempo a Filosofía. El plan de la U. de Los Lagos que asigna el mayor tiempo a Teoría de la Educación. Y el plan de 1990 de la UFRO que presenta el mayor número y mayor diversidad de asignaturas, sin ninguna disciplina dominante.

Los contenidos de las distintas asignaturas de Psicología presentan mucha similitud entre una institución y otra. Hay dos temas centrales que se tocan en Psicología: psicología del aprendizaje y psicología del adolescente. En algunas instituciones se imparten cursos de psicología educacional o de fundamentos psicológicos de la educación, en general en estos cursos se hace inicialmente una introducción a la psicología y luego se trata adolescencia y aprendizaje.

En psicología del aprendizaje se tratan algunas teorías del aprendizaje, básicamente conductual y cognitiva; y algunos conceptos claves como: memoria, percepción, inteligencia, motivación, emoción.

En psicología del adolescente se aborda la problemática del desarrollo psicológico y biológico de los jóvenes. Temas recurrentes son: adolescencia como etapa del desarrollo, personalidad adolescente, desarrollo psicosexual del adolescente, desarrollo cognitivo y moral, instancias de socialización.

Sobresale que en ambos casos no se hace ninguna referencia en los programas a la realidad educacional y juvenil chilena. Sólo en la U. Blas Cañas se introduce una unidad sobre problemas de la juventud en Chile hoy, donde se tocan temas como drogadicción, embarazo precoz, expectativas y oportunidades de la juventud.

3. Por razones de espacio en este artículo nos referiremos sólo a esta disciplina.

Técnicas de la Educación

La formación en Técnicas de la Educación es en 34 de los 45 planes analizados la categoría más importante de la FP. En 22 de los 23 planes vigentes ocupa más de un 25% del tiempo de la FP, y en 11 de éstos más de un 40%. Sólo en el plan 1990 de la Universidad de Los Lagos ocupa un tiempo muy inferior con un 14.3% de tiempo. Los mayores porcentajes se encuentran en el plan de Educación Matemática de la USACH y en el plan de Matemáticas y Física de la U. de Magallanes, ambos con un 52.8% del tiempo.

El número de actividades consideradas en cada plan en esta categoría varía entre 1 asignatura (plan 1990 U. de Los Lagos) y 11 asignaturas (planes 1991 USACH y 1991 UPACE). El promedio de asignaturas por plan es de 6, sólo 1 más que Teorías de la Educación.

Al comparar los planes de estudio se encuentra una gran dispersión de asignaturas en esta área, se distinguen al menos 50 asignaturas con rótulos diferentes. Con fines del análisis se agruparon estas asignaturas en 8 áreas y una categoría residual otros. Estas áreas son: Pedagogía General, Didáctica Especial, Currículum, Evaluación, Orientación, Tecnología Educativa, Administración, Sistema Escolar, y Computación.

En los planes de estudio vigentes se observa la existencia de un núcleo de asignaturas que se repite más frecuentemente (en 16 de los 23 planes), conformado por Currículum, Evaluación, Didáctica Especial y Orientación. Sin embargo, ninguna de estas asignaturas se encuentra en todos los planes, Currículum falta en uno, Evaluación en dos, Orientación en tres, Didáctica Especial en cuatro. En todos los planes están presentes al menos tres de estas áreas, menos en el plan de 1990 de la U. de Los Lagos, que no incluye ninguna de ellas.

Analizando los tiempos, se encuentra que en 12 de los 23 planes vigentes se destina el mayor porcentaje de tiempo a Didáctica Especial. En dos se le destina el mayor tiempo junto con Currículum, y en uno junto con Currículum y Orientación. Currículum es el área predominante en tres planes, y en dos junto con Evaluación. En un plan Pedagogía General es la área técnica más importante (U. Los

Lagos 1990), en otro plan es Computación (USACH 1991), y en otro, Sistema Escolar (UPACE 1991).

Siete de los ocho planes, donde Metodología no es el área técnica predominante, son los más recientes, con fecha de aprobación de 1988 en adelante. Esto podría ser indicativo de un cambio en lo que se considera el núcleo de la formación técnica. La orientación del cambio, sin embargo, no es clara.

Más allá de la posibilidad de un giro en la orientación de la formación técnica, lo que si es claro es que no existe una base consensual entre instituciones en este ámbito similar a la que existe en la formación teórica. En la formación en Técnicas de la Educación se observa: dispersión en términos de las asignaturas y de las áreas consideradas; y mayor variación en la asignatura considerada predominante.

En cuanto a los programas de estudio de las asignaturas que conforman el núcleo central de la formación técnica se observa lo siguiente. En Currículum se incluyen temas diversos, pero hay algunos que cruzan varios de los programas. Estos temas son: conceptualización del currículum, modelos de planeamiento, diseño instruccional, planificación de unidades de aprendizaje, definición de objetivos. Es importante notar que estos cursos no tienen una referencia explícita a la especialización disciplinaria de los profesores.

En evaluación hay dos orientaciones principales. Por una parte hay programas con una mirada general de la evaluación que se abocan a temas como evaluación en el contexto escolar, procedimientos para planificar y elaborar mecanismos evaluativos, procesamiento de la información (U. de Concepción). Y, por otra, cursos que se refieren más a la evaluación en la sala de clases, donde se trata sobre evaluación referida a normas y a criterio, y se analiza la legislación vigente (UCV).

En Orientación existe una relativa homogeneidad entre instituciones. Temas recurrentes aquí son: rol del orientador, tareas de orientación del profesor jefe, técnicas de diagnóstico, técnicas grupales e individuales de obtención de información.

En Didáctica la situación es más compleja, puesto que este es un curso diferenciado por especialidad. Hay instituciones donde los programas de las distintas especialidades recorren las mismas temáticas, pero desde cada disciplina (PUC), pero hay otras instituciones donde los programas difieren bastante entre sí (UCV). Con todo se observan algunas tendencias generales:

– Contra lo que el nombre indica, los métodos de instrucción propiamente no son el foco del curso, sino sólo se trata de un tema entre otros.

– Entre estos otros temas uno que resulta recurrente es planificación curricular.

– Otro tema que recorre varios programas es el análisis de los planes y programas de estudio respectivos, vigentes en el sistema escolar.

– En algunos programas también se incluye en este curso una unidad de evaluación.

Práctica Profesional

Todos los planes de estudio vigentes en 1992 consideran una actividad práctica, es decir actividad de ejercicio docente en establecimientos escolares por parte de los estudiantes de pedagogía. Varía la duración de esta práctica, su ubicación en el plan de estudios, y la importancia asignada en relación a las otras actividades de formación.

En cuanto a la ubicación en el plan, en 11 de los planes vigentes la práctica es terminal y en 10 es semi-terminal⁴, sólo en dos instituciones se considera una práctica progresiva (U. Blas Cañas y U. Los Lagos). En 11 planes la práctica es de orientación o jefatura de curso y de la especialidad; en tanto en otros 12 planes se focaliza en la especialidad.

La duración de la práctica varía entre un semestre (13 de los 23 planes) y dos (9 de los 23 planes vigentes), cuando se trata de

4. Ubicada en el último semestre paralela a otras actividades curriculares.

prácticas terminales o semiterminales. Cuando la práctica es progresiva dura entre 3 y 4 semestres.

La extensión de la práctica no tiene una correspondencia directa con la importancia que se le asigna en créditos, se encuentra en este sentido una gran variabilidad. Al analizar el porcentaje de tiempo asignado este varía entre 7.1% (UFRO 1991) de la FP y un 38.1% (U. de Los Lagos 1990). No son claras las tendencias entre instituciones respecto a estas diferencias.

La Práctica, en términos generales, consiste en que el practicante se haga cargo de un curso respecto de su asignatura específica y de las actividades denominadas de Orientación (Consejo de curso, reunión de apoderados). Se espera también que haga ayudantía al profesor guía, preparando material didáctico, corrigiendo pruebas. En algunos casos también se pide que el estudiante participe de Consejos de Profesores y de reuniones técnicas. Las prácticas progresivas están estructuradas para lograr una incorporación gradual al ejercicio docente y consisten en un semestre inicial de observación, un segundo semestre de ayudantía, y un semestre final de ejercicio docente.

Un punto crucial de las prácticas pedagógicas se encuentra en los sistemas de supervisión y evaluación diseñados por los centros formadores. Excede los límites de este artículo tratar la variabilidad existente con detalle, abordaremos entonces sólo un punto que resulta importante destacar. Al examinar los mecanismos de supervisión y evaluación de las prácticas pedagógicas se constata que los centros formadores ponen el énfasis en la planificación de actividades, y en el cumplimiento formal de ciertos requerimientos, más que en el ejercicio docente mismo. El acompañamiento del ejercicio docente queda a la voluntad de los profesores guías⁵ los cuales no reciben retribución alguna por su labor, más allá de la ayuda que podría implicar contar con un practicante. En general los centros formadores carecen de recursos para realizar un acompañamiento en terreno de las prácticas profesionales. Contra esta tendencia, la experiencia más

5. Estos son los profesores de los establecimientos escolares, titulares de los cursos en donde realizan su práctica los estudiantes de pedagogía.

novedosa se encuentra en la U. Blas Cañas, donde se acompaña la Práctica de un seminario de discusión al cual acuden todos los alumnos y los supervisores de Práctica.

Sobre las características de los establecimientos donde se realiza la Práctica se obtuvo información sólo de algunas instituciones. La tendencia en estos casos es que se privilegia como lugar de realización de las prácticas profesionales a establecimientos de nivel socioeconómico medio (tipo B, de acuerdo a la clasificación del Ministerio de Educación). La mayor variabilidad de lugares de Práctica se encuentra en la U. Blas Cañas, donde se consideran colegios particulares, liceos particulares subvencionados, y también liceos de comunas más pobres. De acuerdo a estos antecedentes puede señalarse que tampoco en la Práctica Profesional se da cuenta de la heterogeneidad del sistema escolar chileno, reforzando la formación en un tipo medio de establecimiento y alumnado.

Investigación

Según se desprende del análisis de los planes de estudio vigentes a 1992, todas las instituciones incluyen alguna formación en investigación, ya sea a través de un curso de metodología (en 16 de los 23 planes) y/o a través de un seminario o memoria de título (en 20 de los 23 planes), que contempla la realización de una investigación por parte de los estudiantes. El plan de 1990 de la U. de Los Lagos es la excepción a esta regla, aquí se considera como actividad terminal la realización de una monografía sobre la Práctica Profesional.

Las actividades de investigación ocupan un tiempo variable, que oscila entre un 5.1% del tiempo de la FP y un 21.2%. Estos porcentajes aumentan si se considera que en varios casos ésta es una actividad terminal que se incluye como requisito de titulación sin creditaje en el plan de estudios.

Un punto interesante de notar en relación a la actividad de investigación es que en dos instituciones ocupa un tiempo equivalente a la práctica profesional (U. Austral y U. de Concepción), y en tres planes de los más recientes se le asigna un tiempo aún mayor que a la Práctica Profesional (U. Arturo Prat, UFRO y U. Blas Cañas).

Por último, en los contenidos de los cursos de metodología se aprecia una organización bastante homogénea entre instituciones. Durante este curso se siguen paso a paso las etapas de una investigación positivista, desde la formulación del problema a la redacción del informe de investigación, se agrega en algunos casos una introducción a la ciencia, o a la relación ciencia-educación. En estos programas hay un claro énfasis en las metodologías cuantitativas y en los métodos estadísticos. Se distinguen de este esquema el programa de la carrera de Educación en Matemáticas y Computación de la USACH y el programa de la U. Blas Cañas. En el primer caso se incluye, además de la unidad de etapas de la investigación, una unidad de innovación y experimentación en educación matemática y una unidad para leer investigación en educación matemática. El programa de la U. Blas Cañas resulta bastante más amplio, se revisan en el curso los distintos paradigmas de la investigación social, incluidos los paradigmas no tradicionales de investigación, como por ejemplo la denominada investigación-acción.

Puntos para la discusión

En base a la información presentada se pueden identificar diversos problemas que afectan la formación de profesores de Enseñanza Media en el país. En lo que sigue nos referiremos a los problemas que consideramos cruciales.

1. Desvinculación entre la formación disciplinaria y profesional

La separación, incluso institucional, de la formación de los profesores de Enseñanza Media es un asunto reiteradamente señalado, no obstante por su importancia no podemos dejar de mencionarla.

Un aspecto que no se ha señalado suficientemente en el debate se refiere al cuestionamiento del modelo especializado de formación, y de los contenidos de dicha especialización en relación a la reflexión nacional que se está sosteniendo respecto a la Enseñanza Media. Es consensual que la Educación Media atraviesa una crisis de sentido,

y que debe ser reorientada drásticamente para hacerse cargo de su masificación, y del requerimiento persistente para que tenga una vinculación más directa con el mundo productivo. En este contexto la formación disciplinaria actual, coherente con una educación secundaria diseñada también desde este mundo disciplinario y orientada básicamente a la universidad, resulta obsoleta o por lo menos inadecuada. Esta discusión aún no se ha dado, sin embargo pensamos que será un tema central de la discusión de formación de profesores cuando tome cuerpo la reflexión sobre la organización curricular específica de la Enseñanza Media.

Desde nuestro punto de vista, en los procesos de formación se debería crear una área de integración que permitiera hacer una lectura sistemática desde la educación de los contenidos disciplinarios. Esto es crucial para transformar la relación de los profesores con el conocimiento, que es uno de los requerimientos que surgen del debate sobre la reforma de la Enseñanza Media. Desde una perspectiva constructivista, la articulación disciplina-educación es clave, ya que hoy el desafío que se pone a los profesores es organizar la enseñanza de acuerdo a unos principios pedagógicos que consideren activamente a los estudiantes y sus modos de conocer y de dar sentido a lo que se pretende que aprendan. Para no trivializar principios caros a la teoría constructivista, como por ejemplo, la contextualización, se requiere tener un manejo pedagógico de la disciplina específica.

2. Insuficiencia de la formación profesional teórica

El componente de Formación Profesional presenta algunas debilidades importantes, una de éstas se refiere a lo que se conoce como fundamentos de la educación.

Frente a un sistema de Enseñanza Media masificado, al cual acuden un conjunto heterogéneo de jóvenes, en términos sociales y culturales, parece necesario reforzar la base conceptual de la formación con teorías que permitan comprender a los jóvenes en términos colectivos, como miembros de una generación, de una época y de medios socio-culturales particulares.

En este contexto la Psicología, que es una disciplina que aporta distinciones conceptuales fundamentalmente en el ámbito personal individual, resulta débil como fundamento teórico predominante, más aún cuando no es acompañada de asignaturas que contemplen algún acercamiento a la realidad escolar y juvenil chilena.

3. Debilidad de la práctica como espacio formativo

Existe un relativo consenso respecto a la importancia de la formación práctica. En este sentido uno de los argumentos más recurrentes se refiere a su extensión, se sostiene en general que mejorar la formación práctica implica extender su duración. Sin discrepar de este planteamiento sostenemos que también hay que mejorar los espacios actuales de práctica. Un aspecto que resulta crucial en esta línea se refiere a los mecanismos de supervisión y evaluación de las actividades de práctica. Según se lleva a cabo actualmente la supervisión parece difícil que la práctica sea un espacio formativo dirigido. El mejoramiento de estos mecanismos se vincula estrechamente con la asignación de mayores recursos para el trabajo de supervisión, y una política institucional respecto a la relación centro formador-establecimiento educacional, y para reconocer más explícitamente el trabajo de los profesores guías. Si no se invierte en la conducción de las prácticas el control sobre los resultados de las mismas se debilita.

4. Inestabilidad en el núcleo profesional distintivo

Al revisar los planes de estudio de los distintos centros formadores un asunto que resulta sorprendente es la falta de consenso respecto al núcleo técnico de la formación. Esto podría comprenderse mejor si existieran grandes discrepancias a nivel teórico, pero según se desprende de la revisión de los planes y de los discursos institucionales existe un gran consenso respecto a los fundamentos teóricos de la profesión. Surge entonces la inquietud sobre los motivos de esta dispersión y las consecuencias que esto pudiera tener respecto a la identidad profesional.

Si se mira desde una perspectiva histórica lo que se percibe es que la identidad tradicional de los profesores secundarios, anclada por un lado en la disciplina y por el otro en las técnicas de transmisión de conocimiento, que fue duramente criticada desde los sesenta en adelante, no ha sido reemplazada por un modelo profesional igualmente contundente. Por una parte persiste la hegemonía de la especialización disciplinaria, especialmente en las universidades tradicionales, y por otra parte, desde las facultades de educación no ha surgido una propuesta clara respecto al núcleo central de la profesión docente. Esta falta de claridad se expresa dramáticamente en la frecuencia de los cambios en los planes pedagógicos. Se podría argumentar que los cambios introducidos son superficiales, sin embargo incluso así, instituciones que cambian sus planes cada dos años, o instituciones que aplican simultáneamente varios planes, muestran una falta de discurso articulador asombrosa.

No es nuevo que la profesión docente se mueva entre identidades diversas. Iván Núñez (1989) sostiene que en la historia del gremio en el país han existido cuatro identidades profesionales: trabajador, funcionario, técnico y profesional. Tal cual se está sosteniendo actualmente el debate sobre educación, los requerimientos hacia los docentes se orientan hacia la cuarta identidad, es decir que se constituyan en profesionales que desarrollen el trabajo con un alto grado de autonomía, con controles realizados en el intercambio con sus pares. Creatividad, flexibilidad, trabajo en equipo, autonomía son las palabras claves del nuevo ejercicio profesional. Todas estas apelaciones resultan sumamente atractivas, el punto es que todas ellas se refieren a condiciones de realización, no dicen nada sobre el núcleo distintivo de la profesión, que en la actualidad, como hemos visto, resulta débil. En la búsqueda de nuevas formas de hacer, y de nuevos campos de ejercicio para los profesionales de la educación, se ha desperfilado la definición de qué es “ser profesor”.

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1977), "On Classification and Framing of Educational Knowledge". En: B. BERNSTEIN. *Class, Codes and Control*, Vol 3. Londres: RKP.
- CONSORCIO FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA P. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE Y OTROS (1993). Proyecto MECE/MEDIA: *Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media*. Informe de investigación. Santiago: no publicado.
- COX, C. y GYSLING, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842/1987*. Santiago: CIDE.
- GOODSON, I. (1988). *The Making of Curriculum*. Gran Bretaña: The Falmer Press.
- GOODSON, I. (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum". En: *Revista de Educación*. N° 295. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- NUÑEZ, I. (1989). *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*. Documento de trabajo. Santiago: PIIE.

**Incidencia de las condiciones laborales e
institucionales en el desempeño
profesional de los educadores de
Enseñanza Media**

Enrique Pascual Kelly*

* Profesor de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Se desarrollan algunas reflexiones, teniendo en cuenta los resultados de una investigación, sobre la vinculación entre el desempeño profesional y las condiciones laborales e institucionales de éste, considerando sus implicancias en cuanto a la gestión escolar y pedagógica, y en relación con la concepción misma de Escuela Media, aspectos centrales para el debate sobre la modernización de la educación. Asimismo, se consideran las actuales condiciones laborales e institucionales, y el sentido y orientación del cambio en dichas condiciones.

Based on research results, some considerations about the relationship of professional development and its working and institutional conditions are presented. Their effects upon the school and pedagogical action are considered, in relation to the very conception of Secondary School, central aspects for a debate about Education's modernization. The current working and institutional conditions are considered, as well as the orientation of the change process in such conditions.

1. Planteamiento del Problema

Actualmente, es posible advertir un nuevo sello en las políticas educativas de muchos países, tanto en los denominados desarrollados como en los nuestros de América Latina, ubicados en diferentes grados del proceso de desarrollo. Este consiste en poner a la educación en el centro de las preocupaciones de las políticas públicas. De hecho, a poco de asumir el nuevo Gobierno en nuestro país, declara que la educación es la primera prioridad de sus políticas sociales.

Este re-posicionamiento de la educación en América Latina, acorde con Namó de Mello¹, se debe a dos factores relacionados. Por un lado a “un cambio profundo en las demandas de la sociedad al sistema escolar” y, por otro, al “agotamiento del modelo económico basado en el bajo costo de la mano de obra y en la abundancia de materia prima”. Así, el cambio de las demandas sociales al sistema de enseñanza aparece motivado por el avance científico y tecnológico de la década pasada y los impactos de la universalización de la economía, de las comunicaciones y de la información, por los “nuevos modelos de organización del trabajo y por las formas emergentes de organización social, orientadas al mejoramiento de la calidad de vida”.

De otro lado, el agotamiento del modelo económico implica una “reorientación de las prioridades de inversión en los componentes de infraestructura para destinarlos más hacia la inteligencia, el conocimiento, la creatividad, la capacidad de solución de problemas, la adaptación a los cambios del proceso productivo y en síntesis, hacia la capacidad de producir, seleccionar e interpretar información”.

De este modo, la educación empieza a ser entendida no sólo como indispensable para capacitar “el ejercicio de la ciudadanía” en sociedades democráticas, sino que esencialmente como una “necesidad estratégica de los países para la promoción del desempeño social y económico de su población de modo de insertarse en el nuevo orden de la competencia internacional”.

1. Guiomar Namó de Mello y col.: “La Gestión en la Escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas”, en J. Ezpeleta y A. Furlán, “La Gestión Pedagógica en la Escuela”. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, 1992, pp. 57 y 58.

Tales exigencias y demandas, implican un reposicionamiento del rol de la escuela, como institución para la adquisición del conocimiento organizado, en el sentido de una elevación substancial de los niveles de calidad, equidad y pertinencia de la educación que imparte.

Así, en esta misma línea, en nuestro país el Estado se ha propuesto mejorar substancialmente la calidad, la equidad y pertinencia de la educación en nuestro sistema escolar, impulsando políticas educativas que utilizan como medio, la descentralización en la toma de decisiones educativas y la flexibilidad curricular, otorgando a los centros escolares la posibilidad de diseñar y asumir el desarrollo de sus propios proyectos pedagógicos.

En este sentido, el actual Gobierno ha propuesto al país como metas de política educativa, a partir de 1995², el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación general, continuando con el desarrollo e intensificación de los programas de intervención en las escuelas básicas ya iniciados en la administración anterior, la modernización y reforma de la Educación Media, el fortalecimiento de la profesión docente y el aumento de la eficacia en la gestión del sistema escolar.

En tal contexto, se ha entendido por calidad de la educación aquella que no sólo está referida al dominio actualizado de conocimientos y a las habilidades de manejo de la información requerida, para insertarse en el mundo de hoy y continuar aprendiendo durante toda la vida, sino que también al desarrollo de capacidades sociales y de valores, que apuntan en su conjunto a la consecución de una mejor calidad de la vida humana.

El problema de la calidad ha adquirido, el último tiempo, particular énfasis en la Enseñanza Media, donde se habla de una transformación profunda de la misma, especialmente a partir de los resultados de las investigaciones del Proyecto MECE-MEDIA, llevadas a cabo entre 1992 y 1993. Desde el enfoque señalado, se critica a la escuela media actual, porque no responde a estos requerimientos de

2. Ver publicaciones sobre los anuncios hechos por el Ministro de Educación a la prensa, el 12 de marzo de 1995.

calidad y se enfatiza en especial, que las actuales prácticas de enseñanza y ejercicio profesional de los educadores en el sistema deben ser substancialmente modificadas, si se quiere atender dichos requerimientos. Hay que cambiar la escuela media y a su interior, parece fundamental el cambio de las prácticas de los educadores, hacia un ejercicio más profesional. Lo que se reclama es una mayor profesionalidad de los educadores.

Esta mayor profesionalidad significa un educador que sea un mediatizador eficiente para producir aprendizajes relevantes y significativos en sus alumnos, en un campo o área específica del conocimiento, en distintos contextos socio-culturales; con capacidad para tomar decisiones eficaces en la resolución de los problemas educativos en la escuela, sustentadas y respaldadas en un sólido basamento teórico en las ciencias y tecnologías de la educación; con la capacidad reflexiva e instrumental suficiente para ser un investigador permanente de su propio quehacer, en la búsqueda continua del mejoramiento de su acción pedagógica; con responsabilidad y plena autonomía en sus decisiones profesionales; y con la suficiente creatividad y capacidad de diálogo con sus pares, para participar en la selección y adaptación de currículos pertinentes y en proyectos de innovación pedagógica, para elevar la calidad de la educación en su aula y en la unidad escolar.

Muchos estiman que, más allá de las necesarias transformaciones en la concepción y estructura de la actual Enseñanza Media, para conseguir esta profesionalización del educador en los términos indicados, es imprescindible modificar su formación y, entonces, la mirada se centra en la transformación de los planes, programas y procesos de preparación de estos educadores, es decir, en los currículos. Con arreglo a una lógica como la siguiente: mejores currículos de formación, mejores profesionales, mejores desempeños en el sistema escolar, mejores resultados de aprendizaje, mejora, por tanto, la calidad de la educación. Si bien tal enfoque, rigurosamente lineal, puede ser atractivo, resulta peligroso en cuanto sugiere una focalización del problema de la calidad, en forma unidireccional, sobre el cambio de los currículos de formación como la clave del mismo, impidiendo advertir la complejidad total que éste tiene, si se le

considera en el marco más amplio del conjunto de factores que implican una formación y desempeño profesional de calidad.

En efecto, además de considerar que el tema de la formación de educadores de Enseñanza Media en nuestro país, rebasa la necesaria innovación de los currículos de formación, pues incluye la modificación de los factores intra-institucionales e inter-institucionales en que ésta se da, la relación entre formación y desempeño profesional del educador en la literatura actual es problemática, encontrándose desde quienes cuestionan la existencia misma de tal relación, hasta aquellos que advierten que, en el desempeño profesional del profesor, intervienen, además de la formación, factores ligados a las características del pensamiento del profesor sobre su ejercicio docente, características personales y también factores derivados de las condiciones laborales e institucionales en que se da el ejercicio profesional en las unidades escolares.

Analizar los factores que inciden en un desempeño profesional de calidad de los profesores de Enseñanza Media, en el actual contexto institucional de la educación chilena, puede ser del más alto interés, especialmente aquellos referidos al grado de importancia de la formación inicial recibida y de las condiciones laborales e institucionales del desempeño, ya que posibilitaría orientar lineamientos de política educativa más precisos, para apuntar al mejoramiento de la calidad y de la pertinencia de la educación en el sistema escolar.

Por ello, durante 1992 y 1993, desarrollamos un estudio acerca de la incidencia, en el desempeño profesional de los educadores de Enseñanza Media, de la formación y de las condiciones laborales e institucionales en que éste se ejerce³, en el contexto de las investiga-

3. Se hace referencia al estudio: "Incidencia de la formación inicial y de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los profesores de la Enseñanza Media", realizado en diciembre de 1992 por un Consorcio de Investigadores encabezados por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dentro del Proyecto MECE-MEDIA: "Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media" del Mineduc, 1992-1993.

ciones del Proyecto MECE-MEDIA, cuyos resultados aportaron importantes orientaciones respecto a la problemática en cuestión. Teniendo como base dichos resultados, me propongo, en los puntos que siguen, aportar algunas reflexiones respecto de la relación entre el desempeño profesional y las condiciones laborales e institucionales del mismo, dadas las implicancias de éstas últimas, con la gestión escolar y pedagógica de las unidades educativas y con la concepción misma de escuela media, aspectos que son centrales en el debate sobre la modernización del sistema de Enseñanza Media que se propone. En este sentido, quisiera aportar antecedentes que contribuyan a la búsqueda de respuestas a interrogantes como las siguientes: ¿Cuál es la incidencia de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores? ¿Qué características presentan las actuales condiciones laborales e institucionales del desempeño profesional de los profesores de Enseñanza Media? ¿De qué dependen y en qué sentido sería necesario modificar dichas condiciones, para facilitar una mayor profesionalidad de los educadores de Enseñanza Media en el sentido planteado?

En los puntos siguientes trataré de abordar estas cuestiones.

2. Alcances en torno a los resultados del estudio sobre el desempeño profesional de los educadores de Enseñanza Media

El estudio anteriormente mencionado se dirigió a detectar la incidencia en la calidad del desempeño de los profesores de Enseñanza Media, considerada como variable dependiente del conjunto de variables independientes relativas a: la formación inicial recibida y a las condiciones laborales e institucionales en que dicho desempeño se daba. Los datos se obtuvieron de una muestra de 682 profesores de Enseñanza Media en ejercicio profesional entre 1 y 5 años en el sistema escolar, de distintas especialidades de Enseñanza Media, de ambas modalidades: Humanístico-Científica y Técnico-Profesional, que trabajan en establecimientos de carácter Particular Pagado, Particular Subvencionado, Municipal y de Corporaciones privadas, pertenecientes además a 5 regiones del país, del Norte, del Sur y de la Región Metropolitana.

El desempeño profesional de estos profesores, se conceptualizó en términos de calidad, en la misma dirección comentada en el punto anterior y se operacionalizó para su medición, en las dimensiones o variables siguientes:

- a) Dominio de los contenidos de la especialidad que enseña en la Enseñanza Media.
- b) Actualización en los contenidos de la especialidad.
- c) Dominio de metodologías de enseñanza de la especialidad y de estrategias de aprendizaje.
- d) Capacidad para orientar a los alumnos a través de la enseñanza de la especialidad.
- e) Capacidad de adaptación a las características socio-culturales de los alumnos.
- f) Capacidad de autonomía profesional.
- g) Capacidad para trabajar en equipo con los pares al interior de la unidad educativa.
- h) Capacidad de creatividad profesional.

Por su parte, las condiciones laborales e institucionales del desempeño se operacionalizaron en 3 dimensiones:

- a) Situación de contratación del profesor (N° de establecimientos distintos en que trabaja y N° de horas semanales de trabajo).
- b) Condiciones físicas del trabajo docente (N° promedio de alumnos atendidos por curso, N° de niveles distintos de Enseñanza Media que atiende y características de la estructura y condiciones del edificio escolar en que se desempeña).
- c) Ambiente laboral (clima de relaciones humanas existente y de relaciones con la dirección del establecimiento y las características del apoyo técnico-pedagógico, del perfeccionamiento y supervisión del trabajo académico).

Las condiciones institucionales se operacionalizaron en 2 dimensiones como:

- a) Cantidad y calidad del equipamiento e infraestructura disponible para el trabajo docente (dependencias existentes, por ejem-

plo: bibliotecas, laboratorios, talleres, gimnasios; su acondicionamiento, utilización y accesibilidad; cantidad, calidad, utilización y accesibilidad de medios audio-visuales, materiales didácticos, tecnológicos y máquinas y herramientas en el caso de los docentes de la modalidad técnico-profesional).

b) Características de eficiencia del funcionamiento organizativo del centro escolar (existencia y características del proyecto educativo del centro, características de los planes y programas de estudio del centro, características de los reglamentos existentes como normativas internas del centro y evaluación de alumnos y docentes).

Algunos de los resultados obtenidos respecto de la calidad del desempeño profesional de los profesores de Enseñanza Media⁴, al considerar toda la muestra en su conjunto, muestran un fuerte contraste entre la autopercepción que los docentes manifiestan tener, respecto de la calidad de su desempeño y la evaluación de la misma, obtenida a través de la medición de las distintas variables o dimensiones ya indicadas, en que se conceptualizó la calidad del desempeño. Mientras los profesores perciben en su mayoría (entre un 55 a 76%) su desempeño como eficiente, salvo en las dimensiones de dominio metodológico y actualización en los contenidos, donde más del 60% de la muestra reconoce sólo en ellas algunas debilidades, la medición de las distintas variables muestra niveles de logro medios y deficientes. Así, salvo en la dimensión dominio de los contenidos del programa de la especialidad, donde el nivel de logro es suficiente, en todas las demás y especialmente en las dimensiones tal vez más ligadas a un estilo de profesionalidad, como las capacidades de orientación, adaptación socio-cultural, autonomía profesional y trabajo en equipo, donde las deficiencias son notorias y la capacidad de creatividad profesional, que alcanza niveles críticos de deficiencia, muestran un desempeño profesional que no parece estar acorde con

4. Si se quiere un detalle de los resultados obtenidos en esta investigación, pueden consultarse: "Informe final de la línea de acción N° 1: Estudio de la incidencia de la formación inicial en el desempeño profesional de los profesores de Enseñanza Media". Mineduc, Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Proyecto MECE/MEDIA, Diciembre 1993: Conclusiones del estudio, pp. 150-164.

la calidad requerida para satisfacer las demandas de modernización de la escuela media. No obstante, dentro de esta mediocridad general de desempeño profesional, conforme a las exigencias de una profesionalidad de alta calidad, existen matices y diferencias por modalidad y dependencia. La modalidad Científico-Humanista alcanza niveles de logro comparativamente mejores que la Técnico-Profesional y también la dependencia particular pagada, con respecto a las otras, donde la municipal presenta los niveles más bajos. Es decir, los desempeños menos deficitarios se encontrarían en los profesores que trabajan en unidades educativas particulares pagadas, científico-humanistas y los peores se darían en los establecimientos municipales, técnico-profesionales.

Esta notable distancia entre las auto-percepciones de los profesores respecto de la calidad de su desempeño y los niveles de logro efectivos del mismo puede tener varias explicaciones posibles. Desde luego, la primera y más obvia, es atribuir esta alta valoración de su desempeño por parte de los docentes a la situación de evaluación, que inhibiría la declaración de debilidades en el desempeño. Sin embargo, tal explicación no parece suficiente, cuando coincidentemente más del 60% de profesores de la muestra reconoce, a pesar de su autopercepción positiva, tener debilidades en el dominio de metodologías y estrategias de aprendizaje e insuficiencias en cuanto a la actualización de contenidos. Debilidades que en ambas dimensiones del desempeño pueden ser fácilmente relacionadas con las condiciones laborales e institucionales generales, en que actualmente se da el ejercicio profesional. En efecto, el permanente avance del conocimiento en los diferentes campos hace que el dominio de procedimientos de enseñanza-aprendizaje y la actualización se dificulten seriamente, si como ocurre, el apoyo técnico-pedagógico es escaso o inexistente, el perfeccionamiento en servicio es poco relevante y atingente a los vertiginosos cambios y transformaciones en las distintas áreas y, además, la escasez de tiempo y de recursos de que disponen los profesores dificulta seriamente el acceso continuo a diversas fuentes de información respecto al campo de su especialidad.

La explicación, que tal vez a mi parecer sería más plausible, es que los profesores de Enseñanza Media, más allá de los discursos o declaraciones de intenciones, no advierten con claridad mayores exi-

gencias de profesionalidad en la gestión pedagógica actual de la escuela media y, por tanto, aprecian que para esas condiciones en que la escuela media se desenvuelve, su desempeño profesional es el mejor que pueden realizar.

Si bien puede válidamente argumentarse también, que de ser cierta esta imagen de adaptación sin crítica, del desempeño de los profesores a las condiciones y exigencias de la gestión pedagógica de la escuela media, ella es debida a la formación inicial recibida, que justamente no estimula la crítica y reflexión sobre el propio quehacer profesional, que además es teórica y desvinculada de las condiciones y realidad del ejercicio profesional en el sistema. Lo cierto y definitivo es que la escuela media actual sigue enfatizando, en su gestión, el cumplimiento en la transmisión de los contenidos del programa de la especialidad –"pasar la materia del programa"–, contenidos que, por lo demás, se muestran como compartimentos del conocimiento cerrados y acabados y no abiertos y problemáticos y que enfatizan más el pasado que el presente y futuro, y también que el trabajo docente esperado es que cada docente individualmente responda de su curso, en cada una de las distintas especialidades que se enseñan en la Enseñanza Media. Así, las exigencias por un desempeño caracterizado por la actualización de los contenidos, dominio de variadas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, capacidad para orientar y adaptarse socio-culturalmente a los alumnos, autonomía, trabajo en equipo y capacidad de innovación y creatividad profesional, difícilmente pueden encontrar un cauce para su satisfacción.

Otros resultados de este estudio⁵, agregan nuevos elementos para una explicación en una dirección similar. Según los datos del estudio de regresión múltiple, el nivel de desempeño profesional mostrado por los profesores, se explica en forma importante y significativa por la acción conjunta de las condiciones laborales e institucionales en que se da el ejercicio profesional y la formación inicial recibida, al considerarlas como variables independientes. Para las dimensiones del desempeño de los profesores de la modali-

5. Op. cit. (4) pp. 67 y pp. 138 a 146.

dad Humanístico-Científica tiene porcentualmente mayor peso, en su explicación, la formación inicial recibida, que las condiciones laborales e institucionales; en cambio, en el de los profesores de la modalidad Técnico-Profesional, existe un mayor equilibrio entre la formación y las condiciones laborales e institucionales en cuanto al peso relativo en la explicación del desempeño. De cualquier modo, resulta evidente la incidencia de las condiciones laborales e institucionales en la calidad del desempeño profesional. Sin embargo, nuevamente este resultado contrasta con la autopercepción que los profesores tienen respecto de los factores que inciden en su ejercicio profesional. Al preguntar a los docentes por su autoevaluación respecto de la formación inicial recibida, más del 55% del total de la muestra la califica entre las categorías de “buena” a “excelente” y al solicitarles que ubiquen, según sus percepciones, qué factores tienen mayor incidencia en la calidad de su actual desempeño profesional, ubican en el 1er lugar de incidencia a sus condiciones personales, en 2º a la formación inicial recibida y sólo en un 3er lugar, a las condiciones laborales e institucionales en que se da su ejercicio profesional. Más aún, la percepción respecto del grado en que las condiciones laborales e institucionales facilitan o dificultan su desempeño profesional, muestra una tendencia mayoritaria a considerar estas condiciones como facilitadoras del mismo, con la sola excepción del N° de alumnos por curso, que es la única característica que estiman como negativa y en la modalidad Técnico-Profesional, la cantidad y calidad de los recursos didácticos y de las máquinas y herramientas disponibles.

Estos resultados parecen indicar que los profesores no tienen una apreciación crítica respecto de su formación, ni tampoco perciben una relación muy importante entre su desempeño profesional en la unidad educativa y las condiciones laborales e institucionales que ésta ofrece. En su percepción, el desempeño se relaciona fundamentalmente con sus condiciones personales, más que con la formación recibida y las condiciones laborales e institucionales del desempeño mismo. Es decir, en su visión los profesores focalizan la actividad educativa basada más en el arte personal que en ciencia y, por lo tanto, más relacionada con las aptitudes personales y la vocación, que con el desarrollo de competencias profesionales, producto de una continua preparación sistemática. En esta explicación, parece reafirmarse la

idea de que los profesores de Enseñanza Media no conciben una gestión de la unidad escolar de manera muy distinta de la que actualmente se da y, por tanto, en general no estiman como desfavorables para su desempeño las condiciones laborales e institucionales existentes.

En síntesis, mientras los datos de este estudio indican claramente un desempeño profesional con deficiencias y explicado por el efecto conjunto de la formación inicial recibida y las condiciones laborales e institucionales existentes, los profesores de Enseñanza Media, en cambio, son poco críticos de su actual desempeño y no perciben en éste una influencia importante de las condiciones laborales e institucionales existentes, las que tampoco se perciben como problemáticas.

3. Las condiciones laborales e institucionales de la Enseñanza Media y sus implicancias en la concepción de escuela y gestión escolar

También en este estudio ya citado, se pudo conocer las características de estas condiciones laborales e institucionales del desempeño profesional. Aparte de constatar una alta heterogeneidad de ellas, motivada principalmente por las distintas normativas que rigen a las 2 modalidades: Humanístico-Científica y Técnico-Profesional de la Enseñanza Media y a la desigual distribución de la cantidad y calidad de recursos físicos y humano-técnicos, a través de las distintas dependencias: Municipal, Particular subvencionado, Particular pagado y Corporaciones privadas, curiosamente en términos absolutos y considerándolas en general, para la totalidad de la muestra de profesores de Enseñanza Media de este estudio ellas aparecen menos deficientes de lo que habíamos hipotetizado a priori en el comienzo de este estudio.

Si se exceptúa por reiterado, el tema de las exiguas remuneraciones de los profesores, la situación contractual y las demás dimensiones conceptualizadas en este estudio, para evaluar el efecto de estas condiciones laborales e institucionales, no aparecen en general al nivel de carencia límite que podría haberse esperado.

Así por ejemplo, si se consideran los datos recopilados⁶ respecto de N° de establecimientos en que trabajan los profesores, el N° de horas de trabajo semanal, el N° de niveles (o cursos) distintos de Enseñanza Media que atiende y N° de alumnos atendidos por curso, en el promedio general de la muestra, no se observa una situación tan desmedrada. Un 69,3% de los docentes trabajan en un solo establecimiento y un 25,8% lo hacen en 2, es decir, más de un 95% de los profesores trabajan a lo más en 2 establecimientos distintos. Un 54% de los profesores trabajan entre 30 y 44 horas semanales; sólo un 13,3% trabaja más de 44 horas semanales, pero también un 31,8% tiene entre 2 y 29 horas semanales. También, más del 50% atiende 2 niveles distintos y el promedio general de alumnos atendidos por curso no sobrepasa los 30 alumnos, cifra que si bien todavía no puede ser considerada como buena, está lejos de los 40 o 45 alumnos por curso alguna vez tan criticada. Así, pues, a pesar de la percepción de los docentes en el sentido que el N° de alumnos por curso era la principal condición de dificultad en su desempeño, esta cifra no parece avalar esta percepción generalizada.

Por otra parte, la revisión de las condiciones de infraestructura física (estructura del establecimiento y existencia y acondicionamiento de dependencias específicas) de los establecimientos de Enseñanza Media y de la cantidad y calidad del equipamiento, material y didáctico disponible, aunque presenta debilidades importantes, tampoco la imagen global de las mismas puede ser calificada de pésima o de dramáticamente deficitaria.

Si se dejan de lado los grupos extremos en cuanto a condiciones muy favorables y muy desfavorables, como las unidades escolares Científico-Humanistas, Particulares pagadas y las corporaciones privadas Técnico-Profesionales, bien dotadas de recursos y equipamiento y las Municipales Técnico-Profesionales, cuyo equipamiento es a todas luces insuficiente, con máquinas y herramientas de tecnología obsoleta o fuera de uso y se considera la mayoría como las unidades Científico-Humanista Municipalizadas, el problema no es tanto la cantidad y calidad del equipamiento y los

6. Op. cit. (4) pp. 52-67.

recursos –de algún modo u otro la mayoría cuenta con algún tipo de recursos– sino que el problema mayor parece radicar (sean éstos pocos o muchos, de características muy artesanales o rudimentarias o de tecnología sofisticada) en la accesibilidad a ellos en el trabajo pedagógico y en la frecuencia de utilización que de ellos se hace en las unidades escolares. Desde las características del edificio escolar y del acondicionamiento de las dependencias como laboratorios, talleres, bibliotecas, etc., hasta los materiales y medios audiovisuales más simples, la gestión pedagógica actual de la escuela en general, no facilita ni favorece su accesibilidad y utilización frecuente por los profesores.

Los recursos y materiales didácticos y la tecnología, como la introducción de computadores, T.V. educativa, Video, etc., no aparecen integradas a la gestión escolar, sino que su utilización es todavía una actividad esporádica y más bien marginal. La escuela no está pensada para integrar los recursos y tecnologías; por tanto, más que un problema de cantidad de recursos, es un problema de concebir una gestión que los integre e incorpore, de modo de facilitar su accesibilidad y real utilización en el desempeño docente.

Por último, las condiciones y características organizativas de la mayoría de las escuelas parece intensificar todavía más los perfiles de un tipo de gestión determinada. La mayoría de las escuelas no tienen un proyecto educativo propio que le dé identidad y sentido a su acción educativa; cuentan con reglamentos internos más formales y declarativos, que operativos realmente; los planes y programas de estudio en la modalidad Científico-Humanista corresponden casi en su totalidad al decreto 300 y en la Técnico-Profesional, a pesar de la libertad del marco curricular que la rige, con distintas denominaciones para las diferentes especialidades existen planes y programas muy similares en sus contenidos y objetivos. A pesar de la percepción de exceso de controles que los docentes suelen tener, la supervisión del trabajo pedagógico es muy escasa, el apoyo técnico-pedagógico es insuficiente y con más carácter de control administrativo interno, que de orientación académica del trabajo pedagógico y el perfeccionamiento en servicio más bien esporádico, fragmentario y poco relevante en general, para solucionar los problemas reales y atender las necesidades de innovación educativa que se requerirían.

Sin embargo, lo que más resalta de todo lo indicado, es una modalidad de gestión pedagógica que obedece a su vez a una determinada concepción de escuela y cuyos rasgos más notorios pueden resumirse en una gestión centrada esencialmente en lo administrativo y no en lo académico, cuando no desvinculada absolutamente de lo pedagógico, ritual y burocrática, prácticamente sin autonomía real en las decisiones propiamente educativas, con pérdida de la debida unicidad e identidad de la unidad escolar, caracterizada por una concepción fragmentada del proceso pedagógico no sólo por la separación entre el planeamiento y la ejecución, sino, por la introducción inorgánica de especialistas como orientadores, psicopedagogos, psicólogos, etc. y la proliferación y multiplicación de programas y proyectos especiales de apoyo a la función pedagógica, sin integración real de todos ellos, al quehacer escolar conjunto de la unidad escolar y que más que apoyar, terminan por desvalorizar y descentrar más aún el proceso de enseñanza-aprendizaje, como su actividad primordial.

Así, de todos los efectos de este tipo de gestión caracterizada, quizás el más dramático de constatar sea la profunda desvinculación, en la gestión de la escuela y, por ende, en el ejercicio pedagógico de los profesores, no sólo del mundo y la cultura laboral, sino que de la difusión del conocimiento tanto científico-tecnológico como pedagógico, del mundo del arte, del académico y de la tecnología y de las comunicaciones.

Ciertamente, este tipo de gestión obedece a una concepción de escuela como una institución “custodial”, con más carácter de “guardería”, rígida, cerrada sobre sí misma, desvinculada de la realidad social, centrada más en conservar el pasado y, por tanto, en la reproducción mecánica de un conocimiento formal, más que una institución dinámica, abierta y participante en la reconstrucción del conocimiento y su difusión.

La mantención de tal tipo de gestión pedagógica y concepción de escuela, hacen muy poco viable un tipo de desempeño profesional, como lo conceptualizamos en este estudio y que operacionalizamos en las 8 dimensiones descritas en los puntos anteriores y que puede ser sintetizado en 3 características centrales que resumen los requeri-

mientos de profesionalidad que hoy se le hacen, como un *desempeño comprometido con el aprendizaje y desarrollo personal y social de los estudiantes, un desempeño flexible*, capaz de responder eficazmente a las distintas realidades sociales y culturales de los estudiantes y un *desempeño reflexivo*, capaz de una continua revisión crítica, tanto individual como colectiva, de las situaciones pedagógicas del aula y de la escuela y de las condiciones con que se cuenta para enfrentarlas.

Tal tipo de desempeño profesional, muy vinculado con la búsqueda y desarrollo del conocimiento emancipador, en el sentido de J. Habermas⁷, parece requerir de condiciones de gestión pedagógica y de concepción de escuela muy distintas, casi “antípodas” de los tipos de gestión y concepción de escuela que se caracterizó en los párrafos anteriores.

Por ello, señalábamos anteriormente que el desempeño actual de los profesores conforme a su percepción, es el mejor que puede ser ante la exigencia de una gestión que enfatiza el cumplimiento de pasar el programa, con lo cual parece bastar el dominio de los contenidos en él señalados para un desempeño acorde a las condiciones del sistema.

Para un desempeño profesional de calidad como el señalado, el problema no es entonces únicamente de mejores o peores condiciones laborales e institucionales, sino que de cómo y en qué sentido se puede transformar la gestión pedagógica actual de la escuela media.

4. Direcciones para un cambio de la gestión pedagógica que facilite un desempeño profesional de calidad

Llegado a este punto, conviene recapitular brevemente la conceptualización que hemos pretendido desarrollar hasta aquí, para

7. Se hace referencia al trabajo del filósofo alemán Jürgen Habermas: “Knowledge and Human Interests”, 1972, sobre la teoría de los intereses humanos constitutivos del conocimiento como el interés técnico, el práctico y el emancipador.

abordar mejor ahora el sentido que deberían seguir los cambios en la gestión, para una mayor profesionalidad del ejercicio docente y de qué depende poder lograr tales modificaciones.

En puntos anteriores, hemos señalado que los actuales desafíos y requerimientos socio-culturales, económicos y políticos, plantean a los sistemas educacionales un mejoramiento substantivo de su calidad, equidad y pertinencia, en un contexto de descentralización en la toma de decisiones educativas y de flexibilidad curricular. Esta situación requiere, por un lado, un cambio en la concepción de escuela media, en el sentido de una mayor calidad y, por otro, en el desempeño profesional de los educadores de una mayor profesionalidad. A través del estudio largamente comentado, hemos conocido que la calidad del desempeño profesional de los profesores en el sistema escolar, depende de la acción conjunta de 2 tipos de factores. Por un lado, la formación inicial recibida y, por otro, las condiciones laborales e institucionales en que el desempeño se ejerce. El actual desempeño de los profesores en el sistema medio, no parece acercarse a las exigencias de profesionalidad requeridas, aunque sí parece ajustarse más a las condiciones laborales e institucionales que hoy día ofrece el sistema medio.

De otro lado, la actual formación inicial recibida no parece capacitar a los profesores de Enseñanza Media, para alterar o transformar substancialmente las condiciones laborales e institucionales en que se desenvuelve su ejercicio docente. No parecen percibir una gestión escolar muy distinta y una escuela media muy diferente de la actual. Por tanto, la conclusión que parece obvia, si se quiere alcanzar un desempeño caracterizado por una mejor calidad de su profesionalidad, es que hay que enfrentar en forma conjunta y concomitante una transformación, tanto de los procesos de formación de los educadores de Enseñanza Media, como de las condiciones laborales e institucionales de los profesores en el sistema, en el sentido de alcanzar esta mayor profesionalidad.

Postulamos que ninguna de estas transformaciones será efectiva por separado; no obstante, como la formación inicial depende del sistema de educación superior a cargo de las instituciones formadoras, que son autónomas respecto de los currículos de formación, y las

condiciones laborales e institucionales dependen del sistema escolar medio a cargo del Mineduc, se requiere indispensablemente establecer una coordinación efectiva entre las Instituciones formadoras y el Mineduc, para una acción conjunta en pos de conseguir un desempeño de calidad.

En lo que respecta específicamente a la transformación de las condiciones laborales e institucionales del desempeño, que compete directamente al Mineduc, sería necesario a mi juicio, una acción muy decidida del Estado, que más que apuntar al mejoramiento específico de tal o cual condición para el ejercicio profesional, se dirija centralmente a crear las condiciones para una gestión escolar en un estilo distinto al actual y que obedezca claramente a una concepción de escuela media reformada. Ello, en la lógica de que el cambio en la conducta de las personas se provoca también, si se cambian las condiciones situacionales en que están inmersas, además de hacerlo por cambios en sus pensamientos, percepciones, conocimientos y expectativas.

En esta línea de argumentación, la transformación de la gestión pedagógica de la escuela en un estilo que fomente y condicione un desempeño de mayor calidad profesional, requiere de políticas en 2 niveles complementarios. En un primer nivel, que es básico, necesariamente se debe enfrentar seriamente la solución al problema de las bajas remuneraciones del trabajo docente en el sistema escolar, conjuntamente por supuesto, con la creación de los mecanismos para establecer una verdadera carrera profesional al interior del sistema media, más que de las unidades escolares aisladamente consideradas, premunida de un sistema de incentivos y de estímulos de toda clase, tanto materiales como simbólicos, apoyada por una variada oferta de oportunidades de perfeccionamiento en servicio relevante y pertinente y de un sistema de evaluación de logros y resultados. También, de mecanismos de apoyo a la inserción laboral exitosa de los educadores jóvenes que ingresan al ejercicio docente en el sistema.

En un segundo nivel, se requiere a mi juicio, de políticas que apunten simultáneamente en los siguientes dos sentidos. En asegurar la consecución de una identidad de la escuela media, ampliando el ámbito de su autonomía en la toma de decisiones pedagógicas y

clarificando su función social y en vincular estrechamente a la escuela media con el mundo científico-tecnológico, acercando o poniendo a disposición de la escuela, ya que ésta parece poco dispuesta a acercarse de “mutuo propio”, no sólo los recursos tecnológicos del mundo de la empresa, sino que también los mecanismos y recursos de producción y difusión del conocimiento científico y pedagógico actual del que se dispone.

Coincido con G. Namó de Mello⁸, cuando textualmente señala que “sería necesario estimular la participación de la universidad e institutos de investigación en el ofrecimiento de programas locales de perfeccionamiento técnico y, principalmente, en la producción de conocimiento sobre los factores decisivos para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. Sobre todo, la diseminación de este conocimiento al nivel de los equipos escolares, utilizando recursos de tecnología asociados a bibliotecas y centros de difusión ubicados lo más próximo posible a las escuelas o talleres pedagógicos en los cuales los cuerpos docentes de una región puedan tener fácil acceso y encontrar materiales de enseñanza, recursos didácticos y otros docentes con los cuales cambiar experiencias, con la asistencia de personal calificado... Asociados a una ágil difusión del conocimiento pedagógico, podrían diseñarse sistemas descentralizados de asistencia pedagógica por áreas curriculares, mediante el desplazamiento hacia las escuelas de especialistas calificados que, en muchos casos, se quedan en las instancias centrales de la administración o en los límites de la vida académica universitaria”.

Así pues, se trataría de poner a disposición de la escuela, todo el dispositivo y el arsenal de recursos del sistema de producción y difusión del conocimiento actual del país y en el cual la escuela media podría elegir autónomamente lo que sea más conveniente a su propuesta pedagógica de trabajo, en orden a la atención cabal de las demandas y aspiraciones sociales y culturales de la comunidad y población de estudiantes a la que sirve.

Por último, es justo reconocer la existencia de acciones en este sentido, en el contexto de las actuales políticas educativas, como

8. Op. cit. (1) pp. 59.

programas de mejoramiento intensivo de unidades educativas municipales de Enseñanza Media del centro y de regiones, derivados del Proyecto MECE/MEDIA. No obstante, en mi opinión, estas acciones encaran el problema todavía tibiamente. Se requeriría una mayor intensificación, integración y organicidad de las políticas en este mismo sentido, a fin de crear decisivamente las condiciones de gestión escolar, que promuevan un desempeño de mayor calidad profesional de los educadores en el sistema escolar de Enseñanza Media.

**Disponibilidad de profesores para la
calidad y equidad
de la Educación Media**

Eugenio Rodríguez Fuenzalida*

* Profesor Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

El intenso proceso de reforma, que tuvo su énfasis en la escuela básica, se amplia en estos últimos años a la escuela media. En este nuevo contexto político educacional se planea el tema de la disponibilidad de profesores, lo que implica tanto la oferta y demanda de éstos, en sus distintas especializaciones, como la posibilidad de disponer de estos profesionales. Por ello, se relaciona el tema de la disponibilidad de profesores con varias dimensiones como: la calidad y equidad, los aspectos que determinan la demanda de profesores, el comportamiento de la matrícula y titulación de estudiantes, la oferta de las instituciones formadoras y el papel del estado.

The acute reform process which emphasized Primary School has been extended to Secondary School lately. In this new educational and political context, the subject of teacher's availability is set up bringing about the issue of their supply and demand, in their different specializations, as well as their feasibility. Because of this, the subject of teachers' availability is related to several dimensions such as: quality and equity, aspects which determine teacher demand, the performance of enrollment and graduation of students; tire offer from training institutions as well as the role of the State.

El tema de la oferta y demanda de profesores tuvo un lugar central en el contexto de las reformas educativas realizadas en las décadas de los años sesenta y setenta, cuando se planteaba como meta la ampliación de la cobertura de la enseñanza primaria hasta alcanzar la totalidad de la población comprendida en esa escolaridad, guiado todo ello por ideas inspiradoras de la política educativa, como: la igualdad de oportunidades educativas, el papel central que se le otorgaba a la educación para los procesos de movilidad social, el derecho a la educación como expresión política del rol del Estado, la vinculación entre educación y cambio, la relación entre educación y producción, y finalmente la educación como servicio público (Romero, 1993).

Además, se expandían las ideas de la planificación educativa que, desde el Estado, preveía las necesidades de profesores y otros aspectos relacionados con la expansión: construcción, financiamiento, textos, planes y programas, relación número de alumnos por profesor. Ese gran esfuerzo ha permitido hoy, dar un paso adelante tanto en la expansión de otros niveles educativos como en relación con la profundización del valor social de la educación, asociando, en esas políticas, la calidad del servicio educativo con su capacidad de expansión y de cobertura en el nivel secundario.

En la actualidad, los cambios político-administrativos y pedagógicos han sido muy sustantivos, particularmente en la concepción matriz sobre el papel del Estado en la escolarización y el rol de la sociedad en la educación (Lundgren, 1992; Kemmis, 1993). Así, los distintos procesos de descentralización en América Latina, ya sea municipales, estatales y provinciales, se orientan hacia una nueva distribución de responsabilidades en la educación con inspiraciones distintas y no siempre complementarias: competitividad, priorización de lo local, pertinencia cultural, incremento de los recursos financieros, regulación mercantil, eficiencia productiva.

El intenso proceso de reforma, que tuvo su énfasis mayor en la escuela primaria o básica, se amplía durante estos últimos años, en algunos países como Chile, a la Educación Media, por cuanto su cobertura se hace progresivamente más extensa; su interacción con las demandas sociales es cuestionada; el avance científico y tecnológico,

y aún la epistemología de las ciencias, desafía los contenidos programáticos estables desde hace muchos años; sus objetivos, finalidades y estructuras se muestran insuficientes para satisfacer los requerimientos de la juventud, la familia y las distintas organizaciones de la sociedad; su sistema de administración y de organización encuentra límites importantes para dar cuenta a los jóvenes, familias y la sociedad respecto de sus resultados.

En este nuevo contexto político educacional, me parece importante plantearse el tema de la disponibilidad de profesores, lo que implica tanto la oferta y demanda de éstos, en sus distintas especializaciones, como la posibilidad de disponer de estos profesionales en las diferentes regiones, municipios y localidades de acuerdo con las opciones pedagógicas y curriculares que se adopten.

Por ello, algunas interrogantes iniciales y guías de este artículo son:

¿Qué relación se puede establecer entre la disponibilidad de profesores y la calidad y equidad de la educación?

¿Qué aspectos de la escolaridad determinan la demanda de profesores?

¿Cuál es el comportamiento de la matrícula y titulación de profesores de Educación Media?

¿Qué ofrecen las instituciones formadoras de profesores?

¿Cuál es el papel del Estado respecto de este tema?

1. Las vinculaciones entre oferta y demanda de profesores, y calidad y equidad de la escolaridad

Las orientaciones de política educativa señaladas asumen la expansión de la Educación Media como un proceso creciente, demandado por los jóvenes que están logrando una escolaridad mayor en cuanto a años de estudio y por la sociedad, que considera, en ese crecimiento de la escolaridad, un mayor nivel de desarrollo cultural y una necesidad de más conocimientos, para los desafíos que debe resolver en los distintos sectores del desarrollo social y económico.

Sin embargo, estos enunciados, proyectados geográfica y localmente, permiten identificar demandas heterogéneas y, también, profundas desigualdades en relación con la posibilidad de obtener una igualdad de oportunidad educativa. Por cierto, una condicionante, entre otras, es la disponibilidad de profesores de acuerdo con los planes y programas de estudio previstos.

Esta condicionante se vuelve más aguda si la disponibilidad se asocia no tan solo a los mínimos comunes de aprendizaje sino, también, a las aspiraciones de las comunidades y centros escolares, las que debieran expresarse en nuevos planes y programas de estudio, y en una asociación más activa entre la oferta escolar y la demanda de los jóvenes y la sociedad (Rodríguez, 1994).

En este punto, nos acercamos tanto a la cantidad como a la calidad de los profesores que se desempeñan en la Educación Media (Gimeno Sacristán, 1992).

Desde esa doble perspectiva, se produce una asociación de la disponibilidad de profesores con la equidad, entendida en esa doble dimensión no siempre suficientemente explicitada: la igualdad básica común a todos los ciudadanos y la provisión de aquellos recursos que respondan a su particular situación asociada con la calidad de vida.

En este contexto de ideas, se plantea tal vez una pregunta muy primaria: ¿cuentan las distintas localidades y centros escolares con los profesores de Educación Media requeridos? Esta interrogante la iremos respondiendo de un modo progresivo, más bien situando elementos para su respuesta, ya que de un modo directo es probable que aún no exista una respuesta estadística.

Una primera aproximación nos permite señalar que la ausencia de una información precisa, distribuida geográficamente, sobre disponibilidad de profesores en Educación Media hace que los temas de calidad, por una parte, y de equidad, por otra, tengan resoluciones políticas y pedagógicas difíciles de sostener en un contexto de descentralización (Hevia, 1991), no sólo administrativa sino también de gestión curricular.

2. Relaciones entre disponibilidad de profesores, curriculum o plan de estudios y demanda por Educación Media¹

Partimos de una afirmación inicial, sustentada ciertamente por la investigación referida: el curriculum o plan (de estudios y la demanda por Educación Media están a la base de la demanda de profesores en esa educación).

Esta afirmación se funda en las siguientes consideraciones:

1. El Estado mantiene el control directo e indirecto de la mayor parte de la matrícula y de los establecimientos educacionales.

Es un control directo del Estado cuando se hace referencia a las unidades educativas dependientes de los municipios; es indirecto cuando se hace referencia a los establecimientos sostenidos por particulares, pero subvencionados por el Estado.

Por ello, las determinaciones sobre política educacional, que fundamentalmente se dirigen a aspectos como la cobertura, administración, el financiamiento, el curriculum y los recursos humanos, tienen incidencia en una parte importante del sistema escolar medio,

2. El Estado ha hecho un esfuerzo importante, en los últimos 10 a 15 años, por incrementar la cobertura del nivel medio, lo que se refleja en el aumento de la matrícula y el número de cursos por grado. Ello determina la demanda de profesores para los distintos grados de la Educación Media.

3. Respecto del plan de estudios, existe una estrecha relación con la demanda de profesores.

En el caso de ambas modalidades, y particularmente en la modalidad Humanístico-Científica (HC), la investigación referida constata que las variaciones de la demanda de profesores están en rela-

1. Informe final ha sido publicado por el Ministerio de Educación de Chile; la referencia es: E. Rodríguez F., Oferta y demanda de Profesores de Educación Media, Ministerio de Educación, Santiago, 1993.

ción con las variaciones del plan de estudios (así, la aplicación progresiva del decreto 300, los decretos de los años 1984 y 1989, números 3 y 129 respectivamente).

Por ello, las modificaciones en los planes de estudio deben ser estudiadas no sólo en los aspectos de contenido, actualidad y pertinencia, sino también en relación con la disponibilidad de profesores y el tiempo que se requiere para que el sistema escolar cuente con esos recursos cualificados de acuerdo con los cambios previstos.

Si bien cualquier cambio en los planes de estudio es de interés para los actores de la educación, en relación con los profesores esos cambios debieran ser materia de articulación y coordinación con las instituciones formadoras. Esto tiene mayor validez si se considera la iniciativa que las unidades educativas tienen en la actualidad, y probablemente la tendrán en el futuro, sobre esos planes.

En este sentido, los estudios de oferta de titulados por las instituciones formadoras muestran vacíos importantes, especialmente en relación con la modalidad Técnico-Profesional (TP) de la Educación Media. Ha pasado más de una década donde la formación de profesores para esa modalidad ha sido muy escasa.

4. En relación con la política educacional respecto de las modalidades, se constata un cambio sustantivo a partir de los años 1988 y 1989.

Entre 1988 y 1991, la matrícula de la modalidad HC desciende notoriamente; de modo paralelo sube, hasta duplicarse la matrícula de la modalidad TP.

Esta política afecta la demanda de profesores, a partir de la unidad base de esa demanda: la matrícula de alumnos y su organización en cursos.

Nuevamente, surge la interrogante, frente a este comportamiento de la matrícula, sobre la necesaria preparación y disponibilidad de profesores.

5. En relación con la política respecto de las dependencias, tiene importancia en cuanto a la proporción en que éstas participan en

la matrícula total de la Educación Media, así como en los cursos y en la demanda de horas y de profesores.

Se evidencia en la modalidad HC, en el período 1983 a 1991, una menor participación de la dependencia Municipal, bajando diez puntos en ese período; por su parte, se incrementa en cinco puntos respectivamente la participación en la matrícula de las dependencias Particular Subvencionada y Particular no Subvencionada.

En la modalidad TP, se incrementa, en el período estudiado de 1989 a 1991, la participación, en la matrícula total, de la dependencia Municipal en tres puntos; por su parte, las otras dependencias bajan su participación, siendo la disminución en menor proporción la de la dependencia Corporación.

Así, la mayor demanda de horas y de profesores sigue la tendencia señalada.

En este contexto, es posible preguntarse sobre las políticas de las instituciones formadoras y las orientaciones para el desempeño profesional.

6. La constatación anterior plantea algunos desafíos interesantes, en el sentido de lograr que la capacidad educativa de la dependencia Municipal ofrezca posibilidades de acceso a los sectores populares y que, a la vez, sea de calidad para posibilitar la inserción de esos estudiantes ya sea al empleo o al trabajo productivo. Ello implica, entre otros, profesores capacitados para desarrollar una educación con esas características.

7. En cuanto al número de alumnos por curso, se puede concluir que, en el período estudiado para cada modalidad, el número total promedio de alumnos por curso no es superior a 39, si bien el examen pormenorizado de los grados indica que especialmente los primeros grados llegan a un total promedio máximo de 43 alumnos por curso en algunos años.

Asimismo, la serie cronológica indica que en la modalidad HC el total promedio de alumnos por curso es decreciente a partir de 1988, y en la modalidad TP también es decreciente a partir de 1989.

Si se considera este componente en cuanto a las modalidades y dependencias, en la modalidad HC las dependencias Municipal y Particular Subvencionada tienen un número mayor total promedio de alumnos por curso que la dependencia Particular no Subvencionada. Las exigencias de la subvención, por tanto, son decisivas para estas dependencias, en la política sobre alumnos por curso.

En la modalidad TP, las dependencias Municipal, Particular Subvencionada y Corporación tienen mayor número total promedio de alumnos por curso que la dependencia Particular no Subvencionada, si bien esta última tiene una proporción muy pequeña de la matrícula. En este caso, se aplica la misma conclusión que se ha señalado.

Llama la atención que la política de subvenciones sea decisiva sobre esta materia, ya que además, las cantidades de alumnos totales promedio por curso son similares en ambas modalidades para las dependencias que reciben subvención del Estado, cuando desde un punto de vista pedagógico se trata de modalidades muy diferentes en su concepción y acción educativas.

Por ello, el tratamiento metodológico sobre la disponibilidad de profesores, en un horizonte de mejoramiento de la calidad y equidad, implica:

- Caracterización de series cronológicas históricas, tanto de demanda de profesores, determinada por la matrícula y cobertura, los planes de estudio, la proporción de participación en la matrícula por las modalidades y dependencias, y la cantidad de cursos por grado, como de oferta de profesores, determinada por los matriculados y titulados de las instituciones formadas y por la movilidad del cuerpo docente (según edades, jubilación, deserción).

- Establecimiento de escenarios, sustentados en decisiones políticas, sobre algunos componentes significativos de su configuración, como: matrícula y cobertura, plan de estudios, proporción de participación en la matrícula de las modalidades y dependencias, y cantidad de cursos por grado de acuerdo con un número razonable de alumnos por curso.

– Elaboración de series cronológicas proyectadas sobre demanda de profesores, aplicando los criterios configurativos de los escenarios.

– Estimación de la demanda de horas y de profesores, según jornada de docencia en aula, en base a la cantidad de cursos por grado y los requerimientos en horas pedagógicas de los planes de estudio de acuerdo con las modalidades; y estimación de la oferta de titulados en un período previsto de antemano.

– Establecimiento de criterios para el logro de equilibrios abiertos y flexibles entre oferta y demanda. Así, las características que tiene la oferta y la demanda en sus aspectos estructurales (organización, administración, planes de estudio) y en su dinámica (cobertura), y la proyección basada en escenarios, lo que posibilita una perspectiva de alternativas, en relación con decisiones de política sobre algunos aspectos configurativos del desarrollo futuro de la Educación Media.

3. Escenarios para una política de calidad y equidad respecto de la disponibilidad de profesores

Por su la naturaleza, la relación proyectiva de disponibilidad de profesores, en el contexto de una política caracterizada por la calidad y equidad, requiere concebir escenarios deseables de futuro, que sirvan de eje orientador y, a la vez, sean capaces de hacer realidad las orientaciones que inspiran la política educativa.

Los escenarios son instrumentos válidos para la definición y el establecimiento de políticas. Si bien el futuro no es conocido y además es incierto, el escenario más bien constituye la aproximación hacia ese futuro desde una óptica de lo deseable, aquello que desde el presente puede colaborar en la configuración de esas condiciones deseables, teniendo en cuenta los distintos componentes que se articulan con la educación.

El establecimiento de distinto tipo de escenarios se vincula con la información histórica. No se puede pensar que existirá una ruptura inmediata entre presente y futuro, sino más bien que la configuración del futuro deseable es un proceso prolongado en el tiempo.

Estos escenarios debieran tener en cuenta las variables estructurales de: cobertura, proporción de participación de la dependencia en la cobertura y matrícula, cantidad de cursos por grado, número de alumnos por curso, cantidad de horas asignadas en el plan de estudios a una asignatura o área.

En cuanto a los escenarios concebidos como parámetro de la expansión futura de la Educación Media, es posible y deseable establecer a lo menos tres escenarios.

1. Un escenario denominado “favorable”, porque significa una mayor cobertura en ambas modalidades de la Educación Media, con un factor de ajuste optimista y una mayor proporción de participación, en esa mayor cobertura, de la dependencia municipal y subvencionada, así como un número de alumnos por curso de mejor manejo por parte del profesor. La orientación central es la atención a las poblaciones menos favorecidas, mediante la discriminación positiva de la escuela municipal, distribuida en todo el territorio.

2. Un segundo escenario que se denomina “similar al actual”, en el cual se proyectan las tendencias manifestadas, en los aspectos indicados anteriormente, teniendo variaciones basadas en la evolución de la población estimada de 14 a 17 años; y

3. Un tercer escenario denominado “desfavorable”, porque disminuyen algunos logros alcanzados en aquellos aspectos señalados en el escenario favorable. Implica, por tanto, una creciente elitización de la Educación Media, en la medida que se restringe el papel compensador del Estado.

Ahora bien, los tres tipos de escenarios se sustentan en consideraciones de política intersectorial, esto es, las relaciones entre la educación y los otros sectores del desarrollo. En esta línea, la diferencia entre los escenarios se basa en la equidad, la calidad y la pertinencia; por ello los escenarios tienden a configurarse sobre decisiones en relación con la cobertura del sistema escolar de media, la orientación de esa cobertura hacia determinadas poblaciones, la focalización de modalidades, la importancia de las dependencias en la matrícula total y el número de alumnos por curso para lograr una mejor atención de éstos.

El tratamiento de la relación proyectiva mediante escenarios permite, asimismo, centrar la política en distintos niveles, por cuanto el proceso de la descentralización implica decisiones estratificadas en lo geográfico: nacional, regional y local, y en lo estructural: modalidad, dependencia y grado.

4. La oferta de las instituciones formadoras y la demanda por estudios de Pedagogía Media: algunos elementos de realidad

El tema de la disponibilidad de profesores, en su dimensión cuantitativa, se relaciona directamente con las instituciones formadoras, en especial con el comportamiento de su matrícula y de la titulación de profesores.

Nos parece importante destacar algunos aspectos diagnósticos presentes en la investigación citada, por cuanto permiten dimensionar, en una perspectiva de futuro, las relaciones entre la disponibilidad de profesores y la calidad y equidad del sistema escolar medio.

4.1. Matrícula de estudiantes de Pedagogía

En el pregrado o formación inicial, de acuerdo con las instituciones formadoras consideradas en el estudio mencionado, se constata que la matrícula, entre 1984 y 1991, muestra una fuerte tendencia general a bajar, teniendo para el último año una variación anual de signo negativo (-47%).

Esta constatación muestra que las tendencias futuras de la formación de profesores, para este nivel, tendrán un grave deterioro en relación con la renovación del cuerpo docente y con la satisfacción de las necesidades de profesores en las regiones del país.

Tal vez sea importante resaltar que, en cuanto a regiones, las que tienen una formación de profesores que podría cubrir las necesidades del sistema en términos de los planes de estudio son las regiones V y Metropolitana, y sólo en parte las I, III, IV, VII, VIII, IX, X y XII.

Para ejemplificar, destacamos algunos datos.

Respecto de la matrícula de alumnos que ingresan a las Pedagogías de nivel medio, es importante anotar algunos datos.

* En algunos años no ha habido matrícula para algunas carreras². Así:

Ped. en Química: años 1988 y 1989
 Ped. en Química y Ciencias: años 1987, 1989 y 1990
 Ped. en Biología y Ciencias: años 1989 y 1990
 Ped. en Física y Ciencias: años 1987, 1989 y 1990
 Ped. en Artes Manuales: años 1987 y 1989

Las Pedagogías en Publicidad y Ventas, Modas, Ens. Industrial, Técnicas Especiales, Educación Tecnológica presentan una irregularidad en sus matrículas.

Las Pedagogías en Física y Química, Biología/Ciencias Naturales y Ciencias, Educación Comercial y Educación Técnica no presentan matrícula en el período estudiado, si bien tienen titulados.

* La media de variación interanual de la matrícula por carreras muestra una evolución positiva, principalmente en las siguientes carreras:

Francés (47%)
 Religión (39%)
 Alemán (37%)
 Castellano y Filosofía (32%)
 Física y Computación (27%)
 Física (17%)
 Música (6%)
 Filosofía (2%)
 Biología y Química (0%)

En el caso de Francés existe una distorsión entre los años 1989 y 1990, aumentando en una cifra no tendencial; lo mismo acontece

2. El nombre de las carreras se ha tomado directamente de las instituciones que las ofrecen.

con las carreras de Alemán, Castellano y Filosofía, Física y Computación, y Religión.

En cuanto a la evolución negativa destacan:

Ciencias Naturales y Biología (-19%)

Matemática y Física (-18%)

Matemática (-18%)

Artes Plásticas (-14%)

* La variación anual de la matrícula por carreras muestra que, con respecto a 1984 y otros años según inicio de la matrícula de la carrera, las que tienen un decrecimiento mayor en relación a 1991 son:

Ciencias Naturales y Física (-93,4%)

Física y Computación (-87,5%)

Matemática y Física (-82,5%)

Ciencias Naturales y Biología (-82,1%)

Matemática (-78,7%)

Ciencias Naturales y Química (-75,7%)

Artes Plásticas (-67,1%)

Sólo muestran crecimiento Alemán (39,7%) y Música (26,4%).

Estos datos muestran que, en el pregrado, existen vacíos y tendencias decrecientes.

Asimismo, la evolución anual entre los años 1984 y 1991 es negativa para algunas carreras de las áreas de matemática, científica y artísticas.

Es necesario agregar que algunas universidades inician un proceso de supresión de la formación de profesores para este nivel medio, o de restringirla sólo a algunas especialidades.

Esto significa, como se indicó anteriormente, que la formación de profesores tendrá un grave deterioro para satisfacer las demandas derivadas de los planes de estudio, así como de los centros educativos.

Estos antecedentes evidencian síntomas de que estas carreras no están siendo atractivas para los alumnos que postulan a las

universidades del país, ya que tanto el mercado ocupacional que se ofrece a partir de esta actividad profesional como las expectativas sociales y económicas son, por cierto, escasas y bajas en la estimación social y en la retribución económica y los salarios.

Una política realista de equilibrio entre oferta y demanda, así como de satisfacción de los requerimientos de profesores, requiere abordar estos temas y establecer mecanismos que incentiven la profesión.

4.2. Titulación de estudiantes de pedagogía

Una primera consideración es que existe una variedad de títulos que otorgan las instituciones formadoras. Así, a modo de ejemplo, en relación con Ciencias Naturales existen los siguientes títulos: Cs. Naturales y Biología, Cs. Naturales y Química, Cs. Naturales y Física, Cs. Naturales, Biología y Química; en relación con Biología: Biología y Ciencias, Biología, Biología y Química, Cs. Naturales y Biología, Cs. Naturales-Biología y Química; respecto de Matemática: Matemática, Matemática y Física, Matemática y Computación; en cuanto a Física: Física, Matemática y Física, Física y Computación, Física y Ciencias, Física y Química.

Esta variedad de títulos permite que los profesores ejerzan docencia en distintas asignaturas del plan de estudios de Educación Media.

En cuanto a la titulación de alumnos de pregrado, también se manifiesta una baja (-17,5%) en la variación anual del período estudiado en la investigación que se menciona (1984-1991).

Como se señaló antes, la baja en la matrícula, unida a una disminución en la titulación, permite configurar una perspectiva de futuro que afectará, en el mediano y largo plazo, los equilibrios entre oferta y demanda y, por tanto, la disponibilidad de profesores tanto en relación con las especialidades como con la distribución geográfica, siendo más afectada, por cierto, la población ubicada en la pobreza.

En relación con la titulación por carreras, se constata que, en algunos años, no ha habido titulación en algunas carreras del área

científica y artística; por su parte, las carreras relacionadas con la modalidad TP presentan irregularidades en su titulación.

Para ejemplificar, destacamos algunos datos respecto del pregrado o formación inicial.

* En algunos años no ha habido titulados en algunas carreras. Así: Física en 1989, Química y Ciencias en 1989, Artes Manuales en 1987 y 1989.

Las Pedagogías en Publicidad y Ventas, Modas, Ens. Industrial, Técnicas Especiales, Educación Tecnológicas presentan una irregularidad en sus titulaciones por año.

La Pedagogía en Física y Computación no presenta titulados en el período estudiado.

* La media de variación interanual de titulados por carrera muestra que las que tienen una evolución positiva son:

Castellano y Filosofía (66%)
Alemán (28%)
Biología-Química y Ciencias Naturales (22%)
Física (17%)

Una situación particular se presenta en Biología y Ciencias, y Religión, que presentan una evolución afectada por un año específico.

Las que muestran una evolución negativa son:
Biología y Química (-11%)
Artes Plásticas (-10%)
Ciencias Naturales y Física (-9%)
Matemática y Física (-8%)
Inglés (-6%).

* La variación anual de los titulados por carreras muestra que, con respecto a 1984 y otros años según inicio de la titulación de la carrera, las que tienen un crecimiento mayor en 1991 son:

Castellano y Filosofía (110%)
Biología-Química y Ciencias Naturales (81%)

Biología (54,1%)
Historia y Geografía (21,1%)
Educación Física (15,8%)
Matemática (8,9%)

Las de mayor decrecimiento en la misma comparación son:

Física (-78,9%)
Química (-71,4%)
Ciencias Naturales y Física (-69,4%)
Aleman (-65,7%)
Biología y Química (-65,4%)
Artes Plásticas (-54,4%).

Estos antecedentes, junto con los de matrícula, permiten realizar algunas consideraciones:

- Es probable que se produzca una concentración de profesores, particularmente de algunas especialidades, en localidades que ofrecen mejores ventajas comparativas.
- La distribución geográfica de los profesores será muy desigual, si no hay incentivos importantes. Esto afecta la equidad y calidad de la educación.
- Existirán especialidades claramente deficitarias, con tendencia a una ampliación del déficit a otras especialidades.
- Se discriminará a los profesores de Educación Media según las especialidades.

Una política realista de equilibrio entre oferta y demanda, así como de satisfacción de los requerimientos de profesores, tiene que abordar estos temas y establecer mecanismos que incentiven la profesión en las distintas dimensiones en que se encuentra afectada: la formación de profesores, la matrícula, las titulaciones y los lugares de desempeño profesional.

4.3. En cuanto a la proyección de titulados

Esta dimensión es fundamental para una concepción histórica de futuro sobre la disponibilidad de profesores, vinculada con el mejoramiento de la calidad y la equidad.

En el estudio mencionado, se realiza una proyección hacia el año 2000. De ella se obtienen los siguientes resultados:

1. Si se considera la proyección de titulados, realizada en este estudio, mediante el modelo de regresión simple, en el área matemática se mantiene la carrera de Matemática, pero disminuyen las carreras de Matemática combinada con otra especialidad; a su vez, en el área científica, suben Biología, Física-Química y Física-Ciencias, pero bajan todas las demás carreras vinculadas con esta área; en el área artística, sube la titulación de Artes Manuales, pero baja la de Artes Plásticas y Música.

2. Si se considera la titulación analizada mediante el modelo de variables retardadas, suben solamente unas pocas carreras, como: Música, Biología-Química-Cs.Naturales, Física, Matemática, Química-Ciencias; las demás carreras bajan su titulación o no tienen titulación en el período proyectado.

Como ejemplos de ambos resultados citamos del estudio referido:

La proyección basada en el modelo de regresión simple muestra que en la proyección para los años 1992 a 2000, los datos se pueden clasificar en cinco categorías para los titulados.

- Carreras que suben su titulación en ese período:

- Historia y Geografía
- Biología
- Ed. Física
- Castellano y Filosofía
- Artes Manuales
- Ed. Tecnológica

- Carreras que suben levemente su titulación:

- Física y Química
- Física y Ciencias

- Carreras que mantienen su titulación en el período:

- Matemática

- Carreras que bajan su titulación:
 - Castellano
 - Filosofía
 - Francés
 - Cs. Naturales y Química
 - Religión
 - Matemática y Computación
- Carreras que bajan su titulación con signo negativo:
 - Artes Plásticas
 - Alemán
 - Física
 - Inglés
 - Matemática y Física
 - Música
 - Biología y Química
 - Química
 - Cs. Naturales y Biología
 - Cs. Naturales y Física
 - Química y Ciencias
 - Biología, Cs. Naturales y Ciencias
 - Biología y Ciencias

La proyección en base al modelo de variables retardadas, con las limitaciones señaladas para el período proyectado de titulados 1992 a 1995, se puede clasificar en cinco categorías señaladas. Así:

- Carreras que suben su titulación:
 - Castellano
 - Filosofía
 - Francés
 - Historia y Geografía
 - Música
 - Biología, Química y Ciencias Naturales
 - Ed. Física
 - Castellano y Filosofía

- Carreras que mantienen su titulación:
 - Física
 - Matemática
 - Química y Ciencias
- Carreras que bajan su titulación:
 - Artes Plásticas
 - Inglés
 - Biología y Química
 - Química
 - Biología
 - Cs. Naturales y Química
 - Cs. Naturales y Física
 - Religión
 - Biología y Ciencias
 - Artes Manuales
- Carreras que bajan su titulación con signo negativo:
 - Matemática y Física
 - Cs. Naturales y Biología
 - Matemática y Computación
- Carreras sin titulados en ese período:
 - Física y Química
 - Biología, Cs. Naturales y Ciencias
 - Física y Ciencias
 - Ed. Tecnológica

5. Papel del Estado respecto de la disponibilidad de profesores

Me parece necesario destacar cuatro consideraciones, que constituyen un marco referencial para el papel del Estado:

- La primera se refiere a la necesidad que el Estado no se desentienda de la formación inicial de profesores. Constituye parte de

su responsabilidad, por cuanto es el principal sostenedor de las escuelas de este nivel.

– Una segunda consideración se refiere a la coexistencia de dos sistemas, con escasos puntos explícitos de contacto. Uno es el sistema escolar, como empleador de profesores, y otro el sistema de formación de éstos. Me parece fundamental que el Estado juegue un rol de informante, coordinador y articulador.

– La tercera consideración se relaciona con la autonomía. El Estado y el país la establece en sus normas y requiere ser concebida en un horizonte mayor: las entidades formadoras forman parte de la sociedad educadora y como tal, la autonomía constituye una forma de asegurar el servicio a esa sociedad, lo que implica responsabilidad y compromiso ante el Estado y la Sociedad; por tanto, necesariamente deben rendir cuentas.

– Finalmente, una cuarta consideración se vincula con la concepción de escuela media. Respecto de este punto, dos líneas de reflexión: la escuela es un instrumento de transmisión de conocimientos, de actitudes y valores, así como el espacio donde se realiza una parte significativa de la formación de los adolescentes y jóvenes; y la escuela incluye un proceso de interacciones, donde la presencia del profesor es fundamental, teniendo en cuenta sus múltiples roles que no se reducen sólo a la entrega de informaciones. Sin embargo, frente a los debates sobre el tipo de profesor requerido, si un especialista o un pedagogo, el Estado debe explicitar, según los consensos necesarios, el tipo de escuela media deseada.

De manera más analítica, nos parece que el papel del Estado puede especificarse, con referencia a la disponibilidad de profesores, en cuatro aspectos.

5.1. A nivel de la formación inicial

Como primera consideración, es fundamental el establecimiento, en coordinación con las instituciones formadoras, de bases de datos que, más allá de las legítimas necesidades e intereses institucionales, tengan algunas variables mínimas comunes de inte-

rés para la política nacional y que la información básica sea compartida por los actores que están involucrados en la oferta y demanda de profesores de este nivel, teniendo presente que la formación de profesores tiene una importante incidencia en la calidad de la acción educativa y, por tanto, en la equidad y pertinencia de la educación como servicio público.

Estas bases de datos debieran actualizarse anualmente en algunas variables, como: matriculados, titulados, reprobados y desertores, tanto en los niveles de pregrado, grado y postítulo. Además, debiera incluir a todas las instituciones que forman profesores de Educación Media. Actualmente, las publicaciones sobre este tópico son, por cierto, limitadas y muy incompletas.

Las informaciones de estas bases de datos son fundamentales para proyectar la matrícula y titulación, según las variables señaladas en cuanto a los escenarios, la satisfacción de demandas y renovación del cuerpo docente.

En segundo lugar, nos parece muy importante estudiar distintas alternativas para incentivación de la matrícula de alumnos, la permanencia en las carreras y su correspondiente titulación.

Entre otras, es posible pensar en la creación de incentivos, mediante becas y otros estímulos a los estudiantes, considerando la formación en determinadas áreas.

En tercer lugar, habría que considerar la posibilidad de establecer incentivos a las instituciones formadoras para desarrollar algunas carreras pedagógicas.

Para ello, es deseable crear un fondo de compensación para las instituciones formadoras de profesores de Educación Media que, por las regiones en que están situadas, lo requieran en razón de que esas regiones son más pobres, con menos población económicamente activa, etc. También, es necesario pensar en la incentivación de dichas instituciones para formar profesores en regiones donde ésta es deficitaria o inexistente.

5.2. A nivel del ejercicio profesional

La política de descentralización tiende a dar una mayor autonomía a los centros educativos en materia de curriculum escolar, mediante el establecimiento de planes electivos, planes especiales, marcos curriculares.

Sin embargo, como la demanda de profesores tiene una relación directa con los planes de estudio, ya que constituyen el marco principal para determinar y caracterizar el ejercicio profesional, se deberían elaborar bases de datos que tuvieran esta información actualizada no sólo en relación con los decretos y autorizaciones sino también, sobre los planes mismos, las asignaturas y las horas por grado.

Esta información constituye la base del mapa de la demanda de profesores que, partiendo de la unidad educativa, sistematice la información en los niveles comunal, regional y nacional.

Por su parte, habría que lograr una normalización estable de la información sobre matrícula y cursos a nivel nacional, por región, modalidad y grado.

La base de los análisis para la demanda está en estas dos variables: matrícula y cursos. Es precisamente el curso, en la actual organización del sistema escolar, la unidad demandante de horas de docencia, y en torno a esta unidad se organiza y aplica el plan de estudios, más allá de las características y condiciones de los alumnos; por su parte, la matrícula le otorga una dimensión cuantitativa a esta unidad, en sí y en el conjunto de la demanda.

Existe, además, la necesidad de desagregar las informaciones, especialmente de tasa de cobertura, planes de estudio, profesores en servicio y otras, a nivel regional. Por cierto, las tendencias futuras de la organización del país indican que esta necesidad tiene una urgencia inmediata, para asegurar la elaboración de políticas regionales sustentadas en antecedentes consistentes.

La convergencia entre oferta y demanda de profesores tiene un fuerte componente regional, tanto por la razón antes señalada como por la existencia de los institutos formadores en las regiones. Por

tanto, la articulación y coordinación se debiera establecer tanto a nivel nacional como regional; lo que exige la desagregación de la información referida.

Si bien los equilibrios entre oferta y demanda han de ser concebidos de manera flexible, precisamente para que se logre dicha flexibilidad es necesario tener informaciones desagregadas en los niveles señalados.

En relación con los criterios para establecer equilibrios proyectados entre oferta y demanda, es necesario especificar algunos elementos.

El equilibrio hay que concebirlo como algo dinámico, que se proyecta hacia varios años sucesivos, con un alto componente de incertidumbre, dado que una parte importante de los factores que determinan las tendencias sobre la oferta y la demanda escapan al control y a veces también, a las previsiones de los planificadores de la educación; más aun, en un sistema escolar administrado, organizado y gestionado con las características señaladas. Esta consideración posibilita no caer en las tendencias que tuvo la planificación de los años sesenta, donde se actuó bajo la concepción de un Estado centralizador, que tenía el control de la mayor parte del sistema escolar.

Hoy, el sistema educacional en el país se caracteriza por ser abierto y autónomo en el nivel universitario, por tanto no dependiente del Estado; en este contexto, las previsiones son inciertas si no están mediatizadas por políticas explícitas. Es difícil prever la evolución de las carreras que ofrezcan las universidades, las preferencias de los egresados de la Educación Media por distintas profesiones, aun la orientación de los mismos alumnos de la Educación Media en cuanto a sus preferencias respecto de las modalidades que el sistema ofrece, y la influencia que en todas estas decisiones tiene la evolución del desarrollo económico, social y cultural del país.

También hay que destacar que las proyecciones en base a escenarios tienen validez, en la medida que esos escenarios son concebidos como hipótesis de trabajo y, por tanto, las proyecciones son consistentes en la medida que esas hipótesis corresponden a las decisiones y comportamientos de las personas.

Por ello, está asociada a la función de la planificación educativa el factor incertidumbre, lo que implica analizar varios futuros posibles, representados por escenarios alternativos. Así, las previsiones tienen que expresarse bajo la forma de una gama de valores posibles, más que bajo la forma de valores únicos.

Como se trata de un proceso dinámico, hay que considerar un sistema para una corrección constante de las previsiones que, a la vez, se proyecte al sistema de oferta de profesores, flexibilizándolo con opciones que permitan responder a la evolución de los escenarios, considerando los profesores en servicio y los flujos o movimientos de entrada y salida del sistema.

Para lograr equilibrios entre la oferta y la demanda de profesores, junto con las previsiones señaladas, se pueden establecer algunas medidas.

Frente a las carencias o excedentes reales o previsibles de profesores, antecedentes estadísticos necesarios de confeccionar, habría que examinar cuidadosamente los factores que causan los desequilibrios y considerar los medios que permitan corregirlos.

Una estrategia general de aproximación puede ser la de flexibilizar los numerosos determinantes de la demanda y también, las numerosas fuentes de la oferta.

Esto significa que el equilibrio puede alcanzarse a diferentes niveles de la demanda, en la medida que se reflejan en ésta las opciones que han configurado los escenarios. Así, las tasas de cobertura, las modalidades, la participación de las dependencias, el número de alumnos por curso, aun el mismo plan de estudio, pueden ser adecuados a los equilibrios que se desean lograr. Lo mismo acontece con la oferta, donde los objetivos de equilibrio pueden ser alcanzados por medidas concernientes a los planes de formación de profesores, a las fuentes de reclutamiento de éstos, a las deserciones, etc.

Por otra parte, es fundamental tener en cuenta que es determinante el estatus socioeconómico de la profesión para lograr estos equilibrios. Es claro que las condiciones laborales de los profesores no hacen atractiva la profesión tanto a los alumnos del nivel medio

como a los mismos profesores en servicio. Hoy, las ofertas del mercado laboral para los profesores son atractivas y constituyen un estímulo para su éxodo.

5.3. A nivel sistema nacional de administración

Existe la necesidad de concebir, en relación con el tema de oferta y demanda de profesores, una información estadística oficial que incluya, además de las variables utilizadas en la actualidad, otras variables que expresen de mejor manera las actuales y futuras formas de gestión y administración del sistema escolar, caracterizadas por una descentralización, desconcentración, mayor iniciativa privada y mayor injerencia de los centros educativos en la determinación de los planes y programas.

En este contexto, una dimensión importante y urgente de trabajar e informatizar se relaciona con los profesores en servicio de ambas modalidades de la Educación Media. Si bien existen esfuerzos, es necesario establecer una normalización de esta información para que sea útil en la determinación de las políticas, tanto del Ministerio de Educación como de las instituciones formadoras, a fin de asegurar una cobertura real de la demanda en las distintas regiones del país y una calidad mínima de los recursos humanos, en cuanto están preparados para realizar las actividades de docencia que se les solicita.

Esta información permite tener los antecedentes para determinar la renovación del cuerpo docente de este nivel medio, situar las necesidades geográficas de docentes y, relacionada con la oferta de titulados, estimar y proyectar las carencias y los excedentes por asignatura según los requerimientos de los planes de estudio.

La realización de un primer estudio para caracterizar los profesores en servicio es de urgencia inmediata, ya que si se considera la variable renovación del cuerpo docente, vinculada con la oferta de titulados por parte de las instituciones formadoras, pareciera que en algunas asignaturas del plan de estudios, así como en algunas regiones, la carencia de profesores a mediano plazo será crítica. En este sentido, la política educacional que busca equidad y calidad tiene que

prever estas situaciones y debe establecer los mecanismos para cubrir las necesidades.

Bibliografía

- CASTRO S., E. (1991). *La formación docente en América Latina*, Unesco-OREALC, Santiago.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992). "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores". EZPELETA y FURLAN (compiladores), *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO-OREALC, Santiago.
- HEVIA R., R. (1991). *Política de descentralización en la Educación Básica y Media en América Latina. Estado del arte*, Unesco-REDUC, Santiago.
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Ed. Morata, Madrid.
- LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*, Ed. Morata, Madrid.
- RODRIGUEZ F., E. (1994). "Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones". *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 5, Madrid.
- RODRIGUEZ F., E. (1993). *Oferta y demanda de Profesores de Educación Media*, Ministerio de Educación, Santiago.
- ROMERO L., S. (1993). "La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 1, Madrid.

**Identidad y profesionalización del
docente de Enseñanza Media: otra
mirada para su perfilamiento
socio-educativo**

Rolando N. Pinto Contreras*

* Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina. Profesor Titular en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto-Asociado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Con este artículo-ensayo, queremos introducir una reflexión socioeducativa sobre las funciones que debiera asumir el Profesor de Educación Media, frente al cambio de escenarios epistemológicos, éticos, políticos, institucionales que tendrá la educación chilena a fines del siglo XX e inicio del XXI. Entre los escenarios destacables, está el cambio del lenguaje verbal escrito, sobre el cual se funda toda la pedagogía de la transmisión prescriptiva de conocimientos, por el lenguaje imagen-acción, que es un desafío continuo para la construcción de nuevos significados educacionales. Si aspiramos a ser una sociedad democrática, participativa y moderna, la Escuela Media y sus profesores no pueden estar al margen de esa transformación epistemológica de la pedagogía. De aquí la importancia de pensar en el reperfilamiento socioeducativo del Profesor de Educación Media en Chile.

In this essay-type paper, we intend to make a socioeducational reflection about the functions that the Secondary School teacher should assume because of institutional, political, ethic and epistemologic changing scenarios that the Chilean education will face by the end of the XXth and beginnings of the XXIst centuries. Outstanding among these, is the change of the written and spoken language, the basis of a prescriptive transmission of knowledge's pedagogy, by art image-action language which is a continuous challenge for the construction of new educational meanings. If we aspire to be a modern, participant and democratic society, the Secondary School and its teachers cannot stay aside of that epistemological pedagogical change. It stems from here the importance of considering a socioeducational profile definition of the Chilean Secondary School teacher.

A MODO DE INTRODUCCION

El tema de caracterizar y analizar la profesión docente no es una preocupación muy novedosa en Chile ni en el ámbito académico latinoamericano y universal. Desde que Talcott Parsons (1954) difundió su teoría de las profesiones, explicitando funcionalmente que los académicos “constituyen una comunidad de estudiosos en los diversos ámbitos del saber, compartiendo intereses y mitos sociales que los distinguen de cualquier otro sujeto”, se ha tratado profusamente de extrapolar el análisis sociológico general hacia el tema del “docente” (Berg, 1987), el “académico” (Becker, 1993) o simplemente el “profesor” (Cabrera, 1993; Cox, 1990), procurando perfilar el ámbito específico de lo educativo y el conjunto de intereses y mitos que le darían identidad social al EDUCADOR.

Incluso en la literatura académica más reciente ya existen trabajos que sistematizan los diversos análisis que se han hecho del profesor, orientando al investigador novel sobre el tema para que opte por un determinado enfoque teórico, como referente para su propuesta analítica (Cabrera, 1993).

Por lo tanto, no quisiéramos repetir con este trabajo afirmaciones y enfoques analíticos generales que, a nuestro juicio, parecieran dar informaciones marginales sobre lo que es la comprensión de las circunstancias históricas y sociales concretas que dan en Chile identidad profesional al docente de Enseñanza Media.

Más bien, lo que nos interesa es configurar lo que debiera ser el cambio de la función social del profesor, en la perspectiva de los nuevos escenarios cognoscitivos y gestionarios que comienzan a sacudir en sus raíces más profundas a la ESCUELA, como institución social que, hasta ahora, es por excelencia la principal responsable de difundir conocimientos estimados como socialmente necesarios.

Ahora ¿por qué pensar en la posibilidad del cambio de la función docente?

Las perspectivas complejas que adquiere el conocimiento científico-técnico a fines de este siglo, parecen señalar claramente para los programas de formación que hay una infinidad de procesos, dispositivos pedagógicos, comprensiones conceptuales, teorías y modalidades

pedagógicas que ya no son adecuadas ni válidas para la época actual (Mejía, 1994).

Los procesos de mera transmisión de informaciones o prescripción de instrucciones eruditas; los dispositivos y modalidades pedagógicas que procuran la memorización reiterativa y mecánica de paquetes cognoscitivos predeterminados en textos y/o programas de estudio; las teorías centradas en la pura comprensión del lenguaje verbal, sin vincularlo a la imagen-acción; o las acciones reflexivas intelectuales, sin experimentar lo propositivo-innovador que surge de esa reflexión, etc., son, entre otros aspectos, los que no contribuyen con el sujeto en formación para que aprenda el conocimiento de otra manera, para que aprenda a aprender de manera autónoma y con una perspectiva “de construcción social transformadora” del conocimiento (Giroux, 1989).

Y es ante la persistencia de las prácticas y procesos formativos de transmisión prescriptiva de conocimientos, que surge como relevante la pregunta sobre el perfilamiento socioeducativo que debiera adoptar el profesor de Educación Media en Chile, en los albores del siglo XXI.

Por otra parte, la aproximación que hacemos a este tema la sustentamos en una doble mirada académica. La primera surge desde nuestra privilegiada posición de haber sido durante tres años “Coordinador del Programa de Magister y Postítulos en Educación”, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde los procesos de admisión, selección, planificación, docencia directa y evaluación de cientos de profesores de Educación Media que se inscribieron y pasaron como alumnos del mencionado programa, nos permitieron registrar prácticas profesionales, dispositivos pedagógicos, teorías y modalidades formativas que utilizan estos educadores en las instituciones educativas a las cuales pertenecen.

La segunda mirada nos surge del proceso de investigación sistemático que hemos desarrollado sobre las prácticas docentes de una veintena de académicos universitarios, de la UMCE principalmente, que ofrecen cursos en los planes regulares de Formación de Formadores. Este proceso indagativo forma parte de un Proyecto de Investigación que estamos preparando y que prontamente lo presen-

haremos en el Concurso FONDECYT, bajo el título “Prácticas y dispositivos pedagógicos en los planes de Formación de Profesores en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación”.

Ambas miradas académicas nos han llevado a formular una hipótesis-problema que nos interesa dilucidar con la investigación educativa que realizaremos; ésta es:

“Los Programas de Formación de Formadores, tanto por su orientación epistemológica como por la organización de los dispositivos pedagógicos para la formación y/o perfeccionamiento de profesores, se constituyen en el factor determinante de las prácticas prescriptivas del conocimiento que asumen los profesores de Educación Media en sus actividades profesionales rutinarias”.

Pues bien, teniendo presente esta hipótesis, pero sin querer responderla con este artículo, es que nos aproximamos a la comprensión del tema del perfilamiento socioeducativo situacional del profesor de Educación Media en Chile.

Para los efectos de este artículo, organizaremos el desarrollo del mismo en torno a tres puntos principales; éstos son:

- 1.- Los sentidos actuales de la Educación Media chilena: contexto situacional del profesor de esta modalidad formativa.
- 2.- Los nuevos escenarios para el cambio de la Educación Media.
- 3.- Los intentos propositivos para un “perfil innovador” del profesor de Educación Media”.

1. Los sentidos actuales de la Educación Media chilena: contexto y situación del profesor

Las políticas actuales para el desarrollo de la Educación Media se insertan en las que el Gobierno Democrático ha señalado para todo el sector educativo nacional. En esta perspectiva, ellas se orientan a un mejoramiento sustantivo de la calidad, pertinencia y equidad de la educación en el sistema social, en el contexto de un progresivo proceso de descentralización administrativa, desconcentración financiera y flexibilidad curricular, vinculado a los cambios del sistema

económico y planificación estratégica en la gestión del sector educativo.

Es evidente la expansión que ha tenido la cobertura de la Educación Media nacional; no obstante, habría que matizarla con los criterios de calidad, pertinencia y equidad que tal expansión conlleva.

La Educación Media chilena tiene dos modalidades escolarizadas:

- La Modalidad Científico-Humanista: 65%
- La Modalidad Técnico-Profesional: 35%

Desde el punto de vista de la dependencia administrativa, la Educación Media puede ser:

- Educación Municipalizada: 51%
- Educación Privada: (subvencionada y pagada) 49%

Combinando estos datos, se tiene que la modalidad científico-humanista sigue siendo fundamentalmente una característica dominante en la Educación Municipalizada y en la Educación Privada pagada, mientras que la técnico-profesional se concentra mayoritariamente en la Educación Privada Subvencionada.

Esta situación es sólo explicable por el cambio de concepción del Estado. Mientras que hasta el año 1980 continuaba primando la concepción de un Estado docente, a partir de ese mismo año comienza a establecerse la concepción de un Estado subsidiario, que subordina la Educación Media a las leyes del mercado.

En relación a la productividad interna del subsistema de Educación Media, que determina otro tipo de valoración de la calidad de la educación, la situación global en carácter de porcentaje de reprobación y abandono y de aprobación-promoción, tanto para la modalidad científico-humanista como para la técnico-profesional y comparando el sistema fiscal con el sistema particular (subvencionado y pagado) es la siguiente:

Tasas de rendimiento en la Educación Media según dependencia

Depen- dencia	Media total Humanista			Media Científico			Media Técnico- Profesional		
	Apr.	Rep.	Aban.	Apr.	Rep.	Aban.	Apr.	Rep.	Aban.
Municipal	50,01	12,33	37,66	48,67	12,67	39,17	54,74	12,89	32,37
Subvenc.	54,82	14,14	31,04	54,80	13,57	31,63	54,86	15,49	29,65
P. Pagado	65,95	15,37	18,68	65,22	16,19	18,59	79,52	-	20,48
Corporación	60,16	9,40	30,44				60,16	9,40	30,44

Fuente: División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación Pública, 1989.

Según los datos anteriores, la situación de rendimiento en la Educación Media nacional muestra que la oferta educativa del municipio tiene las más bajas tasas de aprobación y las más altas tasas de abandono, siendo claramente inferior a las tasas medias logradas para la modalidad científico humanista y la modalidad técnico-profesional del sector privado (pagado y subvencionado).

A su vez, las más altas tasas de aprobación corresponden a la privada pagada con un 65,95%, destacándose su alto nivel de aprobación en la modalidad técnico-profesional (79,52%).

También llama la atención que, en términos de abandono, es la dependencia particular pagada la que muestra las más bajas tasas promedio (18,68%).

De esta manera, parece evidente que la modalidad científico-humanista de la dependencia privada pagada, es la que representa en mayor medida el carácter de "intermedia" que tiene este tipo de educación, lo que en última instancia confirma la visión de una calidad educativa que privilegia lo académico-intelectual y que intenciona el subsistema de Educación Media nacional para su natural culminación en la Educación Superior. Esta situación representa los intereses de los sectores medios y de altos ingresos del país.

En este contexto, los antecedentes cuantitativos del sistema de Educación Media marcan una problemática en torno a la calidad de la oferta educativa que se destina a los sectores medios bajos y

populares del país, que son los mayoritarios en la sociedad. Se trata de una educación que no es equitativa ni pertinente para ellos.

Por otra parte, en términos de la productividad misma del sistema se observa que subyace un problema de tipo estructural, en cuanto a la calidad de la oferta para la diversidad de intereses de aprendizaje que tiene la población entre 15 y 19 años de edad. En la medida que hay una acumulación de reprobación y abandono en el sector público-municipalizado, se predetermina el interés selectivo que impone el ingreso a la universidad, generándose un cuadro de evidente deterioro y frustración en los jóvenes populares de la sociedad chilena.

En este contexto, la Educación Media adopta el carácter de una modalidad educativa rígida, para la diversidad de necesidades de aprendizaje que tienen las realidades regionales, laborales, étnicas y sociales del país. Se pretende alcanzar el propósito nacional de que todo egresado de la Educación Media salga con la calificación común y básica necesaria para desempeñarse creativa, crítica y eficientemente en cualquier ámbito de la vida nacional; pero en ella no se aportan los instrumentos productivos, culturales e institucionales que permita a la mayoría de los jóvenes chilenos insertarse realmente a esa vida nacional.

La Educación Media adquiere entonces una disfuncionalidad sistémica con el propósito modernizante de una sociedad heterogénea. Tanto en la oferta educativa como en la práctica social, ella no llega a articular los espacios formativos que potencialicen el desarrollo individual y social y que permitan la participación efectiva de todos los sectores sociales en la decisión del sentido y del contenido de la cultura democrática.

Las opciones extremas de esta polaridad de sentidos y contenidos que aporta la Educación Media Nacional, determina a su vez la posibilidad que puede adoptar la modernidad educativa: o ella se entiende como una reconceptualización de los núcleos primarios del pensamiento moderno, innovando entonces la Educación Media como una opción instrumental y tecnológica que apoye con mayor eficacia y eficiencia el modelo economicista, centrado en el mercado, o bien, en el otro extremo, se postula una refundación histórica del sentido

de la acción humana y de las relaciones de poder que de ella se derivan, proponiendo para la Educación Media una función social y formativa crítica hacia lo establecido y creativa en cuanto a las nuevas posibilidades organizacionales de la cultura y de la práctica de vida cotidiana.

La profesión docente

En el contexto anterior es donde desarrolla su práctica profesional el docente de la Enseñanza Media.

De acuerdo a cifras oficiales emanadas del Ministerio de Educación en 1991, el Sistema Nacional de Educación cuenta con 141.593 profesores en ejercicio, de los cuales 35.000 son Profesores de Educación Media. De ellos, sólo el 4,28% ejerce sin el título profesional habilitante.

Un análisis de los distintos niveles de enseñanza pone de manifiesto que el mayor porcentaje de no titulados se concentra en la Educación Media, con un 8,49%. Este fenómeno se explica, en importante medida, por la incorporación al ejercicio docente en la educación técnico-profesional, de especialistas de otros ámbitos, a raíz de una prolongada interrupción de la formación de profesores orientados específicamente a esta modalidad educativa.

El alto porcentaje de docentes titulados se explica por los esfuerzos sostenidos realizados por el país en el ámbito educacional desde la vigencia de la Constitución en 1925, reforzada por sucesivas disposiciones legales, como la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y otras normativas que regulan el ejercicio profesional.

Este ejercicio docente ha significado que el profesor adquiera la función de ser el profesional responsable de la HOMOGENEIZACIÓN CULTURAL que requiere el Estado para los niños y adolescentes del país. En la práctica, esto opera como una docencia centrada en la prescripción del currículum escolar, organizado en torno a las asignaturas o disciplinas del saber. Así, el profesor desarrolla de manera natural una práctica pedagógica en que domina el discurso normativo del conocimiento, el que debe ser adquirido por el alumno en un ejercicio de aprendizaje memorístico.

La profundización de una práctica transmisora de discursos especializados lleva a la organización de una rutina escolar, en que se impregna todo el sistema formativo nacional: se trata de prescribir todo, incluso las formas que debe asumir la conciencia crítica, la creatividad, la participación y hasta la certeza de la orientación y la amplitud del cambio educativo.

Enfrentada esta práctica pedagógica a los desafíos de la modernidad educativa, ella se muestra como un obstáculo estructural insalvable para el proceso de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media, y para la gestión pedagógica de un proceso constructivista del conocimiento necesario para el desarrollo del país.

Como una manera de introducir al profesor a los sentidos y contenidos (le la modernidad educativa instrumental, el Gobierno Democrático ha recurrido la variable del perfeccionamiento y actualización pedagógica y cognoscitiva del profesor. Desde hace 4 años que esta intervención se viene realizando sistemáticamente. El conjunto de esta experiencia muestra que, desde el punto de vista de los contenidos de este perfeccionamiento-actualización, éstos siguen enfatizando el estudio relativo al conocimiento de la especialidad, dejándose de lado los aspectos pedagógicos, que se vinculan a la problemática de la enseñanza y el aprendizaje. Pese a la atención que se otorga al estudio de la asignatura, éste tampoco contribuye en forma significativa a la formación científica y tecnológica del profesor, sino más bien atiende temáticas globales de las asignaturas que se imparten. Así, “adquieren poca teoría y muy pocas herramientas para analizar su propia realidad pedagógica, para conocer e influir en el contexto de educador, para revitalizar la escuela” (Meza, 1992).

También, en las investigaciones que se conocen sobre el tema de la actualización docente, se observa que, en el diseño de las actividades de perfeccionamiento, generalmente está ausente el profesor, generándose muchas veces un distanciamiento entre los planeadores y quienes asisten a los talleres. De esta manera, los cursos no siempre responden a las expectativas del docente, existiendo una limitada vinculación entre los contenidos y las problemáticas abordadas en el taller y las que se viven en la institución educativa de la que proviene el docente.

De esta manera, el propio perfeccionamiento-actualización del docente es otro mecanismo de fortalecimiento de la práctica pedagógica prescriptora del profesor de Enseñanza Media.

Los aspectos anteriores señalan una de las mayores insuficiencias o debilidades del ejercicio docente en la Educación Media: el profesor no sabe investigar sobre su práctica.

Aquí hay un problema epistemológico que, a nuestro juicio, es el eje de todas las insuficiencias y debilidades teóricas y metodológicas que tienen los Profesores en Chile: es la concepción social del trabajo docente. Se trata de una desvinculación absoluta de la teoría y la práctica educativa, entre la reflexión y la acción pedagógica.

Lo que enfatizan las investigaciones sobre el ejercicio docente son informaciones anecdóticas, descriptivas de la realidad explícita, observable y medible de la situación estructural del profesor en la Educación Media; pero las necesidades, problemas y experiencias que vive el profesor en el aula y que tienen que ver con su subjetividad, la intersubjetividad con sus alumnos y la confrontación de visiones y miradas socioculturales a la realidad cotidiana, simplemente quedan fuera de tales investigaciones. En este tipo de investigación, como conocimiento positivista, el mayor aporte crítico reflexivo que hace el profesor, al apropiarse cognoscitiva y transformadoramente de su práctica, simplemente es ignorado y, en consecuencia, tal dispositivo es una ruptura con la propia situación social del profesor.

Al saber y profundizar la reflexión teórica de su práctica, el profesor se transforma en un sujeto innovador, lo que, en última instancia, permite el mejoramiento cualitativo del quehacer pedagógico.

En síntesis, las insuficiencias y debilidades anotadas anteriormente en relación a la práctica pedagógica que realizan los profesores, inciden fuertemente en la propia capacidad de orientación y de adaptación política y sociocultural que tiene el profesor en la sociedad chilena. De esta manera, si el énfasis e intencionalidad está puesta en la transmisión normada del conocimiento especializado, no debemos extrañarnos del rol de FUNCIONARIO DE LA CULTURA

DOMINANTE que actualmente desempeña el Profesor de Educación Media en Chile.

La ruptura de esta situación nos lleva al punto de entender los nuevos desafíos profesionales que debe enfrentar el Profesor de Educación Media en un Chile que se adscribe al proceso de modernidad sociocultural, económica, política e institucional.

2. Los nuevos escenarios para el cambio de la Educación Media

En la sociedad chilena coexisten diversas lógicas culturales, que orientan tendencias del desarrollo económico, social y político nacional, regional o local. En la heterogeneidad de estas lógicas y tendencias, en las que no todas tienen la misma claridad racional en su expresión social ni la misma legitimidad y peso político en la organización del poder nacional, se estructura el contexto en el cual debe moverse el proceso de cambio de la Educación Media.

Del conjunto de estas lógicas y tendencias pareciera, sin embargo, surgir una demanda común o por lo menos mayoritaria en el país, que orienta metodológicamente hacia una síntesis societal: la necesidad de avanzar al desarrollo de una cultura democrática nacional.

Se trata de una cultura que tenga en cuenta los diversos códigos y expresiones de la sociedad, de tal manera que se llegue a establecer una organización social y económica más equitativa, que ofrezca condiciones mejores de vida a todos sus integrantes. El cambio de la Educación Media se identifica, entonces, con un proyecto de sociedad más dialogal, que requiere que los actores participantes de la comunicación y la acción nacional estén habilitados actitudinal y cognoscitivamente para ejercer su derecho a influir en el futuro del país.

La Educación Media tiene un rol central que jugar en la creación de esta cultura democrática. Su ubicación sistémica de profundización intermedia de habilidades, actitudes, destrezas, aptitudes y de conocimientos científico-técnicos, que para una gran mayoría de los jóvenes adopta el carácter terminal de su formación

escolarizada, la obliga a vincularse de manera estrecha y abierta a la diversidad de realidades formativas que reclama el desarrollo democrático del país.

Esta cultura democrática implica para la Educación Media, al menos, las orientaciones siguientes:

a) Garantizar una Educación Media con logros terminales de calidad para todos los educandos.

Se habla de asegurar “estándares de capacidades diferenciales”, “contenidos centrados en la formación de competencias profesionales” y “objetivos y áreas temáticas generadoras esenciales de actitudes de riesgo y de cambio”, para todos los educandos del país, cualesquiera sea la modalidad que estén cursando (Brunner, 1994).

b) La planificación educativa debe ser funcional al desarrollo económico y científico-técnico del país. Se busca organizar la educación como una acción formativa funcional al desarrollo de la economía, generando competencias y capacidades constructivas en los educandos.

c) La articulación adecuada de los contenidos de la educación a las exigencias de la vida cotidiana. Se propone construir diseños curriculares pertinentes, que incorporen las culturas “locales” o de “minorías étnicas” o de “minorías sociales” al sistema curricular vigente.

ch) La aplicación, en la gestión de los sistemas y las estructuras educativas, de procesos de racionalización administrativa, que optimicen resultados y hagan más eficientes las instituciones formadoras.

Se busca desarrollar actitudes de “autonomía” y “participación educativa” y de procesos de “descentralización administrativa” o de “gestión local de la Educación”.

d) El desarrollo de hábitos y destrezas en el educador y el educando, para el uso pleno de la tecnología educativa y la descodificación de informaciones varias.

Se habla, entonces, de articular el lenguaje escrito con el de imagen-acción, innovando en los dispositivos de la sala de clase que, aplicados en la práctica educativa, sirvan para enriquecer el medio escolar con mensajes actuales que, a diario, entregan los medios sociales de comunicación u otras instancias no-escolarizadas de información.

e) En fin, la promoción del educador como actor que articula la cultura sistematizada (expresada en las asignaturas escolares) con la cultura vivencial existente en el contexto nacional, regional y/o local.

Organizar el perfeccionamiento y la actualización del educador con una visión integradora de su rol profesionalizante, de su recuperación como sujeto/actor de la decisión educativa.

El conjunto de estos significados y otros de carácter más instrumental, constituyen las definiciones filosófico-educativas que concretizan la “modernidad pedagógica” de la Educación Media.

3 Los intentos propositivos para un “perfil innovador” del profesor de Educación Media

En concordancia con los escenarios señalados en el punto anterior, lo que requerimos como profesor de Educación Media es un nuevo protagonista del quehacer formativo, que entienda el acto educativo como un “proceso de producción pedagógica del conocimiento social” (Paro, 1988).

¿Qué significa esta última afirmación?

Entender que el producto que obtengo en una relación pedagógica es consumido inmediatamente por los sujetos que participan en su elaboración. Esto es, el trabajo escolar es un acto social constituido por el profesor, los alumnos y el contenido educativo; dependiendo, entonces, de la interacción que establezcan estos tres actores será el proceso productivo y el producto cognoscitivo y social que ahí se consume (asimile, internalice o aprenda). Si el acto pedagógico es puramente una transmisión prescriptiva de conocimientos determinados por el Programa Escolar, entonces el producto que se aprenderá será el conocimiento normado y el proceso que implicó su producción.

Por el contrario, si el acto pedagógico se constituye en una práctica democrática de construir el conocimiento, participativa y creativamente, entonces el producto y el proceso aprendido será el democrático.

En este sentido, el acto pedagógico es el proceso de constitución del sujeto social que más tarde o temprano se integra a la sociedad. En términos de Demerval Saviani, esto significa (1984):

“De hecho, la actividad educacional tiene exactamente esta característica: el producto no es separable del acto de producción. La actividad de formar en el aula, por ejemplo, es alguna cosa que supone al mismo tiempo la presencia del profesor y la presencia del alumno. O sea, el acto de formar es inseparable del acto de producción de la formación y del consumo del mismo. El conocimiento es, pues, producido y consumido inmediatamente por el profesor y los alumnos. En consecuencia, por la naturaleza del acto formativo, lo pedagógico es lo que permite obtener uno u otro producto social.”

Lo anterior nos lleva a caracterizar las funciones que le corresponderían al profesor de Educación Media para lograr un producto social democrático y modernamente calificado. Veamos algunos de estos rasgos:

a) **Facilitador del aprendizaje del educando.** Debe estimular y fomentar la capacidad de razonamiento y de conceptualización para la acción social del educando.

b) **Favorecedor de la autonomía cognoscitiva del educando.** Debe, mediante una atención personalizada del educando, estimular a que éste desarrolle iniciativas de autoconocimiento personal y social.

c) **Robustecedor del desarrollo integral del educando.** Particularmente importante para los cambios que provoca la modernidad económica e institucional del país es el desarrollo de las estructuras mentales, afectivas y activas básicas del educando.

ch) **Orientador personalizante del educando.** Debe orientar hacia la independencia de criterio del educando para que éste adquiera la capacidad de seleccionar las posibilidades de acción social que más convengan a su interés.

d) **Animador de variados procesos formativos en el aula.** Debe ser capaz de seleccionar sus estrategias metodológicas y las técnicas educativas que potencien con mayor eficacia su función de enseñante.

e) **Colaborador principal en la elaboración institucional del currículum.** Conjuntamente con otras instancias institucionales, debe participar activamente en la elaboración del currículum y ser responsable directo del plan curricular en el aula.

f) **Utilizador informado de la tecnología educativa.** Particularmente pertinentes son las tecnologías informativas y de elaboración de imágenes que el educador debe manejar y dominar. Tales tecnologías contribuyen con más fuerza a la estructuración de procesos cognoscitivos y activos.

g) **Investigador participativo de la realidad contextual.** La búsqueda del conocimiento científico debe orientar el quehacer indagativo permanente del educador.

h) **Articulador institucional de otras instancias formativas del contexto local.** Debe buscar las maneras de colaboración formativa con otras instancias que existan en el medio local. Debe ser un animador permanente de esta articulación.

i) En fin, ser un **agente promotor del cambio educativo.** Este cambio educativo se expresa en el clima institucional, en la práctica formativa, en las estructuras pedagógicas, así como en la búsqueda permanente de un mayor compromiso colectivo de los educadores para influir en el cambio de la sociedad.

A MODO DE CONCLUSION

El sentido permanente del ser educador es estar consciente de que la profesión de educar es fundamental e indispensable para la permanencia o el cambio de nuestras sociedades. Y ser consciente supone actuar en consecuencia como un profesional con dignidad social y con fuerza política para mostrar la importancia de nuestra práctica formativa. Práctica que, por lo demás, nunca se da sola sino siempre en interacción con otros sujetos sociales que aprenden y con el mundo natural y social que, mediante nuestro accionar productivo, se va transformando en cultura.

El sentido más histórico de la profesión docente es, en última instancia, EDUCAR.

Pero... ¿qué es educar en el momento actual?

En términos generales, podríamos afirmar que educar es: saber enseñar, saber formar valores y actitudes, saber escoger estrategias para que el educando aprenda y se entusiasme con su aprendizaje; en fin, ser un agente de cambio permanente de su práctica educativa.

Para “educar” es que tenemos que seguir formando profesores para la Educación Media.

REFERENCIAS

- ARANCIBIA, Violeta (1992). *Percepción pública de la calidad de la educación y del profesorado en Chile*. Centro de Estudios Públicos. Santiago.
- BECHER, Tony (1993). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. En: *Pensamiento Universitario*. Año 1, N° 1, Buenos Aires, noviembre de 1993. Pp. 56 a 177.
- BERG, G. (1987). *Desarrollando la profesión docente: autonomía, código profesional y base de conocimientos*. Universidad de Upsala, Suecia. Texto de trabajo.
- BRUNNER, J.J. y otros (1994). *Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI*. Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, designado por S.E. el Presidente de la República. Santiago.
- CABRERA, M. Blas y Marta Jiménez Jaén (1993). “Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado”. En:

- Investigación en Educación*. Vol. 23, N° 54. Julio de 1993, Universidad de Sevilla, Sevilla. Pp. 28 a 41.
- CASTRO S., Eduardo (1995). *Puntos para una reflexión en torno de la modernización educacional y el fortalecimiento de la educación pública*. Documento mimeografiado. Ministerio de Educación Pública. Santiago.
- COXD., Cristián y Jacqueline Gysling (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. CIDE, Santiago.
- FORO EDUCATIVO (1994). *Ser maestro en el Perú. Reflexiones y propuestas*. Lima, marzo de 1994.
- FREIRE, Paulo (1993). *Professora Sim tia Nao. Cartas a quem ousa ensinar*. Oldohagua, São Paulo.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. PAIDOS/M.E.C., Temas de Educación, Barcelona.
- MEJIA, Raúl M. (1994). "La agenda de una nueva escuela". En: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política* N° 9, 2° semestre 1994. CEAAL, Santiago. Pp. 19 a 28.
- MEZA, Iván; Rolando Pinto y otros (1992). *Acerca de modelos para la producción y actualización curricular de la Educación. Media*. PUC/PIIE, Santiago, noviembre de 1991.
- NUÑEZ, Iván (1989). *Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile*. Documento PIIE, Santiago.
- PARO, Víctor Hugo (1988). *Administração Escolar: uma introducao critica*. Cortez Editora e Editora Autores Associados, São Paulo.
- PINTO C., Rolando (1994). *La profesión docente: un desafío viejo con nuevos sentidos*. Secretaría de Educación del Estado de Nueva León, Monterrey, México.
- PARSONS, Talcott (1954): *Estructura social y personalidad. Teoría de las profesiones*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
- RUZ R., Juan (Editor) (1992). *Formación de profesores: una nueva actitud formativa*. CPU, Santiago.
- SAVIANI, Demerval (1984). *Educación Pública y Discurso sobre la Universidad*. Cortez Editora e Editora Autores Associados, São Paulo.