

Orientaciones

Orientaciones para reformular la formación inicial docente

Marisa Meza

Resumen

Tanto cuando se analizan las publicaciones especializadas sobre orientaciones para la formación inicial de docentes como cuando se analizan modelos de formación considerados exitosos, más allá de una serie de características comunes que podemos encontrar, el cumplimiento de las condiciones de coherencia y vinculación parece ser el criterio orientador para la construcción de un modelo de formación inicial de profesores que sea considerado de calidad de acuerdo con las exigencias actuales.

En este trabajo me gustaría mostrar que la exigencia de coherencia y vinculación para los nuevos programas de formación inicial docente juega un rol fundamental y que esta exigencia se expresa más o menos explícitamente al menos en tres niveles: 1) a nivel de la toma de decisiones básica en relación con un perfil docente a desarrollar; 2) a nivel de permitir el monitoreo del logro de las metas de formación y 3) a nivel de proporcionar oportunidades para los estudiantes de integrar sus experiencias de práctica docente con el resto de su formación.

En este trabajo me voy a ocupar de la reflexión sobre el primer y tercer nivel.

Palabras clave: Formación inicial docente – Calidad - Coherencia y vinculación

Summary

There are specialized articles which analyze ways to orientate teachers in their early learning stages as well as successful teaching models having many characteristics in common. Some seem to comply with conditions of coherence and interrelationships

which should become orientating criteria towards the construction of a high quality model according with the present teaching demands.

I would like to demonstrate that the requirements of coherence and interrelationships in the new programs of student teachers play a fundamental role. They are enclosed in three levels: 1) a basic decision-making level regarding the teacher's profile we want to create; 2) an achievement-monitoring level concerning the teaching formation targets we have; 3) opportunities to student-teachers so that they will integrate their teaching practice experiences with the rest of their formation. In this particular study I will refer to Levels 1 and 3.

Key words: Teachers' initial formation - Quality coherent - Interrelationship

Cuando en el año 2004 al equipo de revisión de políticas nacionales de educación de la OECD se le planteó la pregunta: "Por qué, luego de 13 años de inversión mayor en educación, importantes reformas en los currículos, mejor financiamiento de las escuelas, Chile no está logrando resultados comparables a los países de la OCDE de más altos puntajes?", el equipo respondió solicitando mantener la calma y sugiriendo que el Ministerio continuara con sus políticas (OCDE, 2004: 134). Parte de las políticas del Ministerio consideraban ya, en ese momento, la formación inicial docente como un elemento central en los procesos de reforma. Una importante investigación realizada también por la OECD ese mismo año colaboró en centrar la atención en los profesores al señalar a estos como los recursos más significativos para realizar mejoras en las escuelas en relación con la eficacia de la enseñanza y el acceso equitativo a una docencia de calidad. Por otra parte, y en el mismo periodo, Juan Carlos Tedesco afirmaba que: "Las políticas orientadas principalmente al incremento de los insumos y a introducir cambios en aspectos estructurales de los sistemas educativos han resultado ser insuficientes para promover transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes y mejoras sustantivas en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario pasar ahora a políticas que consideren más profundamente a los actores que constituyen y hacen posibles la existencia y el funcionamiento de las estructuras y de los sistemas sociales. Es fundamental atender a la dimensión subjetiva del proceso pedagógico. Reconocer la importancia de esta dimensión en los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política" (Tedesco, 2004: 63).

Sin duda, la nueva política centrada en los actores de la reforma, en particular en los profesores, marca un nuevo y enorme desafío para el gobierno, especialmente para aquellos de sus miembros que quieren mostrar resultados inmediatos en lo educacional, pues la articulación de voluntades en este plano requiere un esfuerzo y un cambio inédito en las relaciones entre el Estado y la fuerza docente en Chile. Mientras hasta ese momento muchos profesores se sentían usados como simples herramientas del Estado para cumplir los currícula escolares, ahora se requiere de ellos como protagonistas, como verdaderos actores para que los cambios se lleven a cabo.

Dos preguntas interconectadas surgen con fuerza a partir de este escenario: Primera, si los profesores son los recursos más importantes para realizar mejoras en las escuelas, ¿qué ocurre con nuestros docentes? ¿Tienen ellos la

capacidad y las competencias necesarias para hacerse cargo de las exigencias de los nuevos currículos como comprensión de las asignaturas más que aprendizaje memorístico, desarrollo del criterio y énfasis en la toma de decisiones? Y, segunda, ¿cómo intervenir? ¿Dónde y en qué se deben invertir los dineros del Estado para continuar propiciando cambios y llevar a cabo la reforma?

Lo lógico es que se trabajara tanto con los profesores en servicio como con los profesores en formación. Para los profesores en servicio se aplicaron una serie de políticas orientadas al mejoramiento de la carrera profesional (por ejemplo, aumento de remuneraciones, introducción de incentivos al desempeño como la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), el incentivo a los docentes directivos, el mejoramiento de las condiciones de trabajo como aspectos de infraestructura, etc.).

Abordar a los profesores en formación solo podía hacerse a través de las universidades e institutos a cargo de la formación docente. Una de las dificultades más evidentes de esta situación es que la formación de profesores, que es uno de los factores más influyentes en la calidad de la educación, no depende del Estado sino de las instituciones de educación superior que la imparten. Esto trae como consecuencia que el Estado solo puede influir indirectamente a través de políticas públicas. Uno de esos modos de influir se manifestó en el proceso de acreditación voluntaria de las carreras de pedagogía. Veintiún universidades e institutos participaron acreditando sus carreras de pedagogía y recibieron los acuerdos de acreditación entre los años 2003 y 2006. Dando una mirada general podemos decir que el resultado de las acreditaciones enfatizó la idea de que las universidades e instituciones formadoras de profesores no estaban cumpliendo del todo con su misión de formar a los futuros docentes para hacerse cargo en forma efectiva del (digámoslo así) “espíritu” de los nuevos currículos escolares y los nuevos tiempos, especialmente si consideramos que no todas las universidades e instituciones formadoras de docentes participaron en el proceso y que de entre las participantes no todas acreditaron todas sus carreras.

¿Qué críticas se formularon a la formación inicial docente? A continuación voy a nombrar de un modo muy general solo algunas:

- * Débil vinculación entre facultades o escuelas de educación y facultades disciplinarias
- * Falta de vinculación con el sistema escolar
- * Deficiencias en la docencia universitaria
- * Dificultades en la didáctica de la especialidad
- * Falta de vinculación institucional y estable con los centros de práctica y,
- * Falta de estímulos para los profesores colaboradores que participan en el proceso de formación, entre otras.

Esta situación ha generado una mirada crítica de las instituciones de educación superior respecto a la formación de profesores que imparten en relación con los grandes desafíos que nos plantea la educación hoy, no solo en Chile. Esta mirada autocrítica ha dado como resultado la búsqueda de información

y el seguimiento a investigaciones acerca de formación de profesores a nivel mundial. Lo interesante del caso es que al parecer en la mayoría de los aspectos las instituciones formadoras de docentes compartimos con otros investigadores y formadores de formadores tanto el diagnóstico como los lineamientos generales a seguir.

Revisando la literatura especializada podemos encontrar diversos listados de aspectos relevantes a considerar en una formación de profesores de calidad, y mientras los leemos asentimos en general constantemente con la cabeza y a excepción de algunos aspectos muy precisos creemos que en eso ya hay un amplio acuerdo y que no hay demasiado que decir. Por ejemplo, ¿qué institución formadora de docentes dudaría de la relevancia de mantener una relación estrecha con los centros de práctica de tal modo que ambas instituciones se fortalezcan y se puedan ofrecer prácticas de calidad? O ¿quién podrá dudar de lo importante que es en la formación de profesores, que lo que se declara específicamente como metas de la formación sea aquello que se realiza y desarrolla como aspecto central en la formación? O ¿que debe existir una fuerte vinculación entre teoría y práctica en la formación? O ¿que se debe formar para que los futuros profesores respondan respecto al aprendizaje de todos sus alumnos? O ¿que es urgente vincular el trabajo de las facultades de educación con el de las facultades disciplinarias?

Si reflexionamos desde un meta punto de vista tanto acerca de las deficiencias que presentan las diversas propuestas de formación actuales, como las demandas que se realizan a nivel nacional e internacional a ella, como también acerca de las directrices para reorganizar los planes de formación de profesores y buscamos un criterio que pueda orientar la nueva toma de decisiones de las instituciones formadoras de profesores en vistas a reformular sus planes de formación, el criterio de establecimiento de calidad que se impone es el de la coherencia y la vinculación.

Esto significa entre otras cosas tomar conciencia, como instituciones formadoras, de que podríamos “corregir” aquello que fue sugerido en los acuerdos de acreditación y aun así no estar cumpliendo con criterios de calidad como se nos exige. Entre otras cosas porque intentar asumir hoy de manera acrítica todas las demandas a la educación en un modelo de formación es completamente imposible; seguir este camino es ir completamente a la deriva. La pregunta de fondo es: ¿cómo o bajo qué criterios van a orientar la toma de decisiones las instituciones formadoras de profesores para elaborar nuevas propuestas de formación? ¿cómo van a saber estas instituciones que sus reformas curriculares van por el camino correcto? ¿cómo van a saber que lo están haciendo bien? ¿Qué consecuencias prácticas tiene este camino para las instituciones formadoras? La coherencia interna y la vinculación con los problemas y demandas actuales de la educación es lo que se pide como mínimo a las nuevas propuestas de formación que surjan de las diversas facultades e instituciones formadoras de docentes.

En otras palabras, lo que se exige con coherencia a los nuevos programas de formación inicial docente que se generen a partir de estos diagnósticos es que las ideas subyacentes o implícitas en las nuevas propuestas sean acordes con lo que se declara y que lo que se declara sea consistente con el modo en

que se lleva a cabo el proceso de formación. Es decir, que exista una estrecha vinculación entre las ideas implícitas, lo que se dice explícitamente y lo que se hace en la formación. Con vinculación se quiere expresar, fundamentalmente, el que esa coherencia no sea un círculo que se cierra sobre sí mismo, sino que por el contrario actúe adecuadamente con el medio y el contexto que en gran parte proporciona sus fines. En el hecho uno de los criterios de calidad es que ya no pueden existir cabos sueltos. Las palabras clave son: coherencia, conexión, vinculación, unión, articulación, consistencia. Estos son los criterios que otorgarán o no credibilidad a los nuevos programas de formación inicial docente.

Desde luego que la toma de decisiones debe estar orientada por las debilidades y demandas que se hacen actualmente a la formación inicial, pero el solo asumir esas demandas sin filtro ni reflexión no dará solución al problema del nuevo perfil de profesional de la educación que debemos formar, ni podría dar lugar a un todo coherente, en primer lugar, porque es imposible asumir todas las demandas, y el solo intento de hacerlo tendría como consecuencia la simple acumulación de actividades sin un hilo conductor que guíe la formación. Esta ha sido sin duda una de las mayores tentaciones de las instituciones formadoras de docentes, pues en muchas de ellas la tendencia ha sido que ante cada nueva demanda se intenta agregar al currículum existente un nuevo curso que la asuma o se responde a la demanda como una parte de un curso ya existente. Así ha ocurrido en muchas instituciones con el tema de la diversidad o con el uso de TIC. Y en segundo lugar, una formación docente que pretenda estar acorde con las exigencias actuales necesita formar las competencias y capacidades que se requieren en los futuros profesores y ello no es posible bajo el principio de la acumulación, solo es posible desde el principio de la concentración, pues el énfasis está en un aprender a hacer reflexivo y eso requiere ejercitación y maduración. Entonces, ¿cómo hacer primar la profundidad por sobre la extensión?

A continuación quiero reflexionar acerca de lo que concretamente significaría asumir la coherencia como criterio orientador de calidad de las nuevas propuestas de formación de profesores, reflexionando acerca de la coherencia en relación con el perfil, las competencias y las actividades curriculares, y acerca de la coherencia en la relación teoría práctica, para finalmente terminar con algunas reflexiones acerca de las consecuencias prácticas de lo que sostengo.

Coherencia, perfil, competencias y actividades curriculares

La coherencia de un plan de formación se expresa al menos en tres cosas: que el perfil del profesional que se quiere formar guarda estrecha relación con las competencias que se consideran clave para ese educador, que todas las actividades que se realizan durante el desarrollo del plan de formación tienen estrecha relación con lo declarado en el perfil, que los futuros profesores perciben con claridad el sentido y lugar que ocupan las diversas actividades que realizan en su proceso de formación en relación con lo que se declara en su perfil de egreso, que la docencia de los formadores de formadores es acorde con el perfil del futuro profesional declarado en la propuesta de formación. La

credibilidad de un programa de formación se jugará entonces en esa coherencia interna, que además guarda estrecha relación con las necesidades detectadas del plan de formación que se tenía y con las demandas nacionales e internacionales a la formación inicial (vinculación).

Hasta ahora las instituciones formadoras se habían contentado con la manifestación de una serie de intenciones respecto al profesional que querían formar, sin que necesariamente esos nexos se manifestaran en forma explícita en los programas de las diversas actividades académicas. Desde hace un tiempo se está exigiendo esa coherencia en las propuestas de formación y para garantizarla se solicita explícita o implícitamente a las instituciones formadoras de profesores organizar los nuevos programas de formación en torno a competencias.

Ante esta demanda, ha sido grande la tentación de las instituciones formadoras de recopilar listas y listas de competencias usadas en diversos países para luego elegir aquellas que les parecen más pertinentes a aquellos que dirigen el cambio curricular. Sin un concepto de la formación y del futuro profesor que se quiere formar, sin tomar en cuenta las demandas, las necesidades, el diagnóstico y sin optar, como institución, por un ámbito específico donde se desea influir, toda elección de perfil y de competencias parece meramente arbitraria y no es posible argumentar con más fundamento respecto a la inclusión de unas competencias que de otras. La discusión acerca de qué competencias son claves en la formación docente a nivel preescolar, básico y medio sin la toma de decisiones previa de los aspectos que acabo de mencionar, pierde su sentido académico y se transforma simplemente en una lucha de poder. Lo lamentable es que la lucha de poder da lugar a la arbitrariedad, a la simple imposición y eso hace imposible que se logre un concepto unitario de la formación. Esto lo podemos observar cuando instituciones formadoras han llegado a una lista tan extensa de competencias que desde un comienzo se hace imposible el logro de las mismas. La imposición y la lucha de poder en la determinación del perfil y las competencias pueden hacer imposible también el logro de la coherencia en términos de que cada uno de sus miembros pueda justificar y mostrar el sentido de cada una de las opciones básicas tomadas respecto al perfil. Dicho de otro modo, no se puede formar profesores sin hacer opciones ideológicas como institución formadora, pero tampoco se puede llegar a esas opciones sin la participación activa de los actores que serán involucrados en ella, en este caso sin la conformación de equipos de discusión de los formadores de formadores, pues solo este proceso hace posible la sustentabilidad y la encarnación de las opciones (Cf. Perrenoud, 2001). Hoy no solo basta el qué; la pregunta por el cómo es esencial.

Para ilustrar lo que significa coherencia en este plano voy a tomar el caso del Programa STEP de formación de profesores de la Universidad de Stanford. Este programa forma a futuros profesores que se desempeñaran en lo que sería nuestro equivalente de 5to básico a 4to año de enseñanza media. Se trata de un modelo de formación consecutivo, es decir, recibe a profesionales y licenciados de áreas afines y los candidatos a profesores son formados como profesores en 12 meses. El programa STEP quiere formar a futuros profesores de asignatura que colaboren con la democracia y la justicia social. En principio esto podría parecer muy abstracto si no se analiza la propuesta de formación y muy especial-

mente cómo se desarrolla concretamente esta. La opción por la mirada desde la asignatura se puede apreciar, por una parte, muy claramente desde el peso que tiene en el currículum de formación el curso equivalente a nuestras didácticas de especialidad y, por otra parte, a través del análisis de prácticamente todas las evaluaciones que realizan los futuros profesores. Lo que signifique profesionales de la educación para la democracia y la justicia social se puede apreciar en este programa al menos desde dos perspectivas de análisis. Antes que nada un elemento de contexto: hay que decir que Stanford se sitúa en California, uno de los estados de los Estados Unidos con mayor número de inmigrantes latinos. Qué significa formar para la democracia y la justicia social para el grupo de académicos a cargo de la formación de profesores de Stanford se evidencia en la toma de decisiones fundamentales en torno a la formación y no solo en su declaración de principios. Por ejemplo: 1. Han elegido como centros de práctica centros que reciben a muchos inmigrantes; 2. Los profesores colaboradores seleccionados son aquellos considerados especialmente exitosos resolviendo problemas propios de las desigualdades producidas por las migraciones; 3. Se condonan las deudas de pago a aquellos egresados que trabajen en centros deprivados durante un período de tiempo; 4. El énfasis de la investigación que se realiza tiene que ver con el acceso equitativo y las oportunidades de aprendizaje. Así es relevante cómo influye el status o el lenguaje en los aprendizajes de los alumnos; 5. La selección de ejemplos e investigaciones para la docencia tiene que ver con el acceso equitativo a una formación de calidad para todos.

El criterio de coherencia es la condición de la credibilidad en este caso. El grupo de académicos encargado de STEP pone de manifiesto cuál es su lectura acerca de qué signifique formar para el desarrollo de la democracia y la justicia social a través de su toma de decisiones. Es importante destacar que para que este grupo de académicos haya logrado este grado de coherencia en su plan de formación requirieron trabajar intensamente en el concepto de la formación y en qué significaría eso en cada una de las opciones claves de la formación, además de la determinación del ámbito donde deseaban influir. Por lo mismo, la interpretación de estos ideales puede variar de acuerdo con los contextos específicos y con la decisión respecto al ámbito de influencia. Democracia y justicia social pueden significar concretamente, como propuesta, cosas diferentes en Concepción, Santiago o Temuco, e incluso pueden adquirir dimensiones distintas dependiendo de la situación o problema al que se desea responder.

Sin duda podemos reconocer en esta propuesta de formación una especie de transversales: la fuerte vinculación teoría práctica y el asumir el aprendizaje de todos los estudiantes. El modo como estos transversales estructuran una determinada propuesta de formación es lo que marca la diferencia.

Las preguntas claves para lograr la coherencia en este nivel son: ¿Cuáles son los problemas de nuestro entorno a los que queremos hacer frente? ¿A qué no podemos renunciar o qué argumentos fuertes tenemos para justificar estas opciones? ¿Qué tipo de profesional queremos formar, entonces? Y ¿qué significaría eso en la toma de decisiones clave respecto a la formación? ¿Qué aspectos importantes o quiénes quedan fuera de esta propuesta? ¿Cómo nos vamos a hacer cargo de eso?

Otro nivel de coherencia importantísimo es el que se refiere a la distancia entre la declaración de principios y el hacer en la docencia universitaria.

En el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente se indica como un problema: “Los estudiantes de pedagogía todavía perciben que una parte importante del discurso de muchos de sus profesores no es coherente con sus prácticas de aula; el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica; es decir, su visión epistemológica acerca del aprendizaje no se ha modificado en lo sustantivo y pareciera seguir en la línea en la que fue formado” (Comisión Formación inicial Docente, 2006: 63). Es importante destacar que el mismo informe apunta a la falta de políticas institucionales para el desarrollo del cuerpo de profesores de educación superior encargados de la formación de profesores. Hay que destacar además que las instituciones formadoras de docentes hasta ahora no han privilegiado la docencia universitaria, ni menos la reflexión sobre ella.

Una consecuencia crucial de este enfoque que considera la coherencia y la vinculación en sus diversos niveles como criterio de calidad de las propuestas de formación es la conformación de equipos académicos estables, con una visión compartida de la formación, una mirada flexible y autocrítica que les permita constituirse en una comunidad de trabajo que crece.

Coherencia y relación teoría y práctica

Una situación sobre la que vale la pena reflexionar es acerca de lo que ha ocurrido con la relación teoría y práctica en la formación inicial docente en relación con la coherencia como criterio de orientación de calidad.

En 1997 comenzó a funcionar el programa “Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), diseñado por el Ministerio de Educación con el fin de hacer frente a un diagnóstico que, entre otras cosas, anunciaba que la formación inicial docente prestaba poca atención a la práctica y a la experiencia en aula, y que además se realizaba solo una práctica al final del proceso de formación. 17 universidades participaron en el programa PFFID. Cada una de ellas diseñó un nuevo currículo de profesores con un gran énfasis en la práctica. El programa terminó en el año 2002. ¿Cómo es posible que solo cinco años después se les esté pidiendo también a las universidades que participaron en el PFFID que renueven sus currículos? ¿Es que hicieron las cosas mal? No lo creo así.

Pensemos en lo logrado con el programa PFFID y lo que se exige hoy a las universidades a cargo de formar profesores. Al margen de que al terminar el programa PFFID en muchas de las instituciones participantes no se pudo (o no se quiso) continuar invirtiendo como se requería para hacer sustentables los logros alcanzados, tenemos que hacer hincapié ahora en el tipo de exigencia que se les hace a las instituciones formadoras hoy. Algunos de los logros más evidentes del proyecto PFFID fueron el desarrollo de un modelo de práctica presente en todo el proceso de formación en donde se involucra a los profesores colaboradores de las escuelas en el proceso de formación; la reformulación de cursos teóricos con mayor énfasis práctico; y la reflexión sobre la práctica de

los estudiantes asociada a una investigación acción (entre otros). Hoy nos parece completamente insuficiente que la línea de práctica progresiva sea consistente si no está completamente enlazada con los cursos “teóricos”. Aunque estos cursos teóricos hoy ya son más orientados a la práctica que antes, aún no lo son suficientemente como para ser efectivos en relación con la formación de un profesor. Hoy se exige, dicho de otro modo, que los logros del PFFID sean incorporados a un modelo de formación comprendido como un todo y que por lo mismo sean coherentes con él, de tal modo que no se puedan separar los profesores universitarios asociados a las prácticas de aquellos asociados a los cursos “más teóricos”.

El vínculo establecido con las escuelas y los profesores colaboradores de ellas, por otra parte, es una base fundamental para dar el salto que hoy se nos exige, a saber, que los estudiantes vayan a hacer sus prácticas a centros educativos y con profesores colaboradores que cumplen con ciertos estándares de calidad y en donde los alumnos puedan vivir desde sus experiencias de práctica aquello que intentamos que aprendan desde las aulas universitarias. La pregunta clave aquí es: ¿Cuáles van a ser los criterios de selección de los centros de práctica y de los profesores colaboradores? Es aquí en donde la coherencia como criterio orientador debe jugar un rol. La pregunta es entonces, ¿qué tipo de futuro profesor queremos formar? ¿En qué van a ser especialmente competentes? ¿Cuál va a ser parte del sello que queremos inculcar? Los criterios de selección de los centros y los profesores colaboradores debieran surgir fundamentalmente desde el perfil de futuro profesor y desde las competencias clave que se desean desarrollar. De este modo, si en la opción como institución del perfil de futuro profesor hemos enfatizado un futuro profesor comprometido con la justicia social, por ejemplo, uno de los criterios en juego para la selección de centros de práctica y profesores colaboradores sería la calidad de estos en cuanto dan respuesta o sirven de modelo a problemas asociados al acceso equitativo del aprendizaje de todos sus alumnos en contextos especialmente deprivados socialmente. Se trata de un asunto de énfasis que no descarta otros aspectos relevantes sino que los incluye. Me explico. Es evidente que si un profesor es capaz de servir de modelo para problemas de este orden, posee al menos un aceptable manejo del grupo en aula y una comprensión profunda de la materia que va a enseñar, pues de otro modo no podría dar respuesta al cómo hacer frente a estas situaciones.

Por otra parte, las experiencias de práctica del profesor en formación debieran estar fuertemente apoyadas y vinculadas con todas las actividades consideradas en el currículum y no solo con la didáctica, aunque de esta debiera exigirse una especial alineación con el perfil profesional que se desee formar.

Algunas reflexiones prácticas a modo de cierre

Una de las consecuencias más importantes que conlleva la exigencia de coherencia como elemento fundamental o uno de los criterios de calidad más importantes de la formación inicial docente es que, en el futuro, la mirada ya no debe enfocarse tanto en las investigaciones internacionales acerca de los aspectos clave de una formación inicial docente, ni gastar demasiadas energías

en diagnósticos generales, sino más bien en la búsqueda de modelos de formación exitosos e innovadores que permitan orientar la toma de decisiones a la luz de diversas alternativas de solución de problemas prácticos que conlleva la realización coherente de un programa de formación. Con el énfasis en la coherencia el asunto no se centra en el qué sino en el cómo.

Dado que uno de los aspectos clave de la coherencia es la vinculación entre lo que se dice y lo que se hace, la consideración u observación detallada, por parte de aquellos que van a reformular los programas de formación inicial, de las acciones de los modelos exitosos en vinculación con sus declaraciones y el modo particular como estas declaraciones se llevan a la práctica en la formación, constituyen un núcleo fundamental desde el que se pueden orientar los cambios. Esta mirada a modelos exitosos debería, por lo demás, hacerse desde una propuesta de formación con definición de perfiles y competencias, de tal modo que la mirada se centre en la resolución y previsión de problemas asociados a una propuesta de formación en específico. Por ejemplo, si de acuerdo con el diagnóstico de una determinada institución formadora uno de los aspectos críticos es la vinculación entre la formación disciplinaria y la formación pedagógica, se deberá buscar entonces alguna institución que resuelva esa tensión con éxito e interrogar a sus encargados con vistas a la solución de los problemas específicos que se tienen o puedan tener. Desde este punto de vista, más que propuestas y lineamientos generales acerca de lo que hay que hacer y lo que se requiere es vincularse desde la propuesta de formación por la que una determinada institución ha optado.

El ámbito de la coherencia en los programas de formación se juega entre lo que el plan de formación propone y lo que se realiza. Dado que lo que se realiza (las actividades curriculares en concreto) es efectuado por los formadores de formadores, es obvio que el éxito o fracaso de las nuevos currículos de formación depende no solo de cuán pertinente y coherente sea la propuesta a nivel de lo que se declara sino sobre todo en relación con lo que los formadores de formadores hacen de hecho. La inversión en los formadores de formadores para que se hagan cargo de las nuevas propuestas es un aspecto clave.

Por lo mismo, se hace imprescindible la formación de equipos interdisciplinarios de académicos a cargo de la formación que sean capaces de construir un lenguaje y significaciones comunes de tal modo que la puesta en práctica de los nuevos currículos no sea inconsistente con aquello que declaran.

La exigencia de coherencia en las propuestas de formación implica necesariamente la superación de la visión prescriptiva de la formación de los docentes, cediendo el lugar a una visión realista que se dirija a la posibilidad de hacer cambios. Se pasa así de una propuesta de formación que expresa intenciones a una formación basada en competencias que colabore a que los futuros profesores hagan frente a la realidad y puedan realizar sus sueños.

En la era en que la autoridad no logra legitimarse mediante el mero uso del poder, sino que se legitima a través de la credibilidad, es decir, en la capacidad de mostrar la coherencia y poder argumentar consistentemente en relación con la toma de decisiones fundamentales, ¿no tienen las instituciones formadoras de docentes que comenzar dando el ejemplo?

Referencias

Avalos, Beatrice (2003). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago de Chile. Mineduc.

Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente (2005). *Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación/Serie Bicentenario.

Cox, Cristián (ed.) (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. OCDE y Ministerio de Educación de Chile.

OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. En: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>

Perrenoud, Philippe (2001). *Dez Novas Competencias para uma nova profissao, Pátio*. Revista Pedagógica (Porto Alegre, Brasil), nº 17, Maio-Julho, pp. 8-12.

Shulman, Lee S. (1987). *Conocimiento y Enseñanza* En: Estudios Públicos, 83 (invierno 2001).

Tedesco, Juan Carlos (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. En Políticas educativas y Equidad. Chile. Ford Foundation/ UNESCO /UNICEF /Universidad Alberto Hurtado.