

## ARTIGOS

¿HAY QUE FORMAR A  
LOS DOCENTES EN POLÍTICAS  
EDUCATIVAS?<sup>1</sup>DONATILA FERRADA<sup>I</sup>ALICIA VILLENA<sup>II</sup>MIGUEL DEL PINO<sup>III</sup>

## RESUMEN

*Esta investigación da cuenta de la formación inicial docente en política educativa por medio de la construcción de cinco estudios de casos situados en la región del Biobío, Chile. Tres de ellos con actores de la formación en universidades, otro con docentes que laboran en escuelas públicas, y el último lo conforma un documento de la política estatal que regula los procesos de formación de profesores en el país. Los resultados evidencian que mientras en las universidades priorizan el conocimiento y el ajuste al marco regulatorio de la política nacional, los docentes en ejercicio laboral hacen demandas para habilitarse en críticas constructivas frente a las políticas estatales y en competencias para co-construir políticas junto al Estado en base a su propia experiencia laboral.*

**FORMACIÓN DE DOCENTES • POLÍTICAS EDUCATIVAS • OBJETIVOS  
EDUCACIONALES • CHILE**

SHOULD TEACHERS BE TRAINED IN  
EDUCATIONAL POLICIES?

## ABSTRACT

*This study reports on initial teacher education in educational policy through the construction of five case studies in the Biobío region, Chile. Three of them with actors involved in training in universities, another with public school teachers, and the last one is a document of the state policy that regulates teacher education processes in Chile. Results show that while universities prioritize knowledge and adjustment to the regulatory framework of national policy, in-service teachers demand to qualify in constructive criticism of state policies and competencies to construct policies together with the State based on their own work experience.*

**TEACHER EDUCATION • EDUCATIONAL POLICIES • EDUCATION OBJECTIVES •  
CHILE**

<sup>I</sup> Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social -CIEJUS-, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile; [dferrada@ucm.cl](mailto:dferrada@ucm.cl)

<sup>II</sup> Universidad Católica de Concepción, Concepción, Región del Bío Bío, Chile; [avillena@ucsc.cl](mailto:avillena@ucsc.cl)

<sup>III</sup> Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social -CIEJUS-, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile; [mdelpino@uct.cl](mailto:mdelpino@uct.cl)

<sup>1</sup> Proyecto Fondecyt 1140363.

## LES PROFESSEURS DOIVENT-ILS ÊTRE FORMÉS EN POLITIQUES D'ENSEIGNEMENT

### RÉSUMÉ

*Cette recherche aborde la formation initiale des enseignants en politiques éducatives par le biais de cinq études de cas dans la région de Biobío, au Chili. Trois concernent des acteurs de la formation en université, la suivante des professeurs des écoles publiques et la dernière un document de la politique qui régit le processus de formation des professeurs dans le pays. Les résultats mettent en évidence que tandis que la connaissance et l'adéquation au cadre réglementaire de la politique nationale sont priorisés par l'université, les professeurs en exercice effectuent des demandes de formation qui leur permettraient d'élaborer des critiques constructives concernant les politiques publiques et d'acquérir des compétences pour co-construire avec l'État des politiques basées sur leur propre expérience de travail.*

**FORMATION DES ENSEIGNANTS • POLITIQUES ÉDUCATIVES •  
OBJECTIFS D'ÉDUCATION • CHILE**

## OS PROFESSORES DEVEM SER FORMADOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS?

### RESUMO

*Esta pesquisa apresenta a formação inicial docente em política educativa por meio da construção de cinco estudos de casos localizados na região de Biobío, Chile. Três deles possuem atores da formação em universidades, outro apresenta professores que trabalham em escolas públicas e o último é formado por um documento da política estatal que regula os processos de formação de professores no país. Os resultados evidenciam que, enquanto nas universidades são priorizados o conhecimento e o ajuste ao marco regulatório da política nacional, os professores em exercício fazem demandas para se habilitar em críticas construtivas no tocante às políticas estatais e em competências para co-construir políticas junto ao Estado com base em sua própria experiência de trabalho.*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES • POLÍTICAS EDUCACIONAIS •  
OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO • CHILE**

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

**L**A FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES RESULTA SER UNA TEMÁTICA CON ALTA sensibilidad social, lo cual se expresa en el interés de muchos durante las últimas décadas; entre ellos, los responsables de las políticas educativas nacionales, los encargados de gestionar curricularmente las carreras universitarias, los propios formadores de formadores, los estudiantes de pedagogía, los docentes que se desempeñan en las escuelas, con lo cual es evidente que dicha temática traspasa a la comunidad de investigadores que la han fijado como su objeto de estudio.

En varios países latinoamericanos, la formación docente se adscribió tempranamente al modelo de competencias promovido por el Modelo Tuning-Europeo, tanto en el ámbito de las políticas estatales como de muchos expertos en estas temáticas. Sin embargo, al mismo tiempo encontró férreos detractores, sobre todo porque en dicho modelo no están suficientemente recogidas las características económicas, territoriales, culturales y lingüísticas propias del continente (DÍAZ BARRIGA, 2006), a pesar de la existencia de una contextualización conocida como Modelo Tuning-Latinoamérica (BRAVO, 2007).

Si bien no existen aún conclusiones definitivas al respecto que permitan sostener los aciertos y desaciertos de estos cambios en la formación inicial de profesores, lo claro es que se formularon 27 competencias específicas para este tipo de formación de profesionales; según el reporte del proyecto Tuning América Latina, las competencias

específicas más valoradas son las que tienen relación con los contenidos del dominio de diseño y metodologías curriculares para acciones educativas, así como las diferentes formas de producir situaciones de aprendizaje (BENEITONE et al., 2007). A este respecto, se podría afirmar que dicho conjunto de competencias alcanza pleno consenso para ser incluido en los procesos de renovación curricular de los futuros docentes promovidos durante esta última década. Por el contrario, otras competencias forman parte del disenso presente al momento de modificar la formación docente, encontrándose entre ellas la formación en políticas educativas. Demanda que surge desde distintos ámbitos.

Desde el ámbito de las políticas educativas estatales asumidas por Chile y materializadas a través del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior –Mecesup–, la renovación del currículum de formación inicial docente ha sido permanente preocupación. Este proyecto Mecesup contempla a la fecha tres etapas distintivas; la primera de ellas, conocida como Mecesup I, durante el periodo 1998-2005 impactó directamente la renovación del currículum de formación de las carreras de pedagogías de educación básica; la segunda, conocida como Mecesup II, durante el periodo 2006-2012 ocasionó un impacto en la renovación del currículum de formación de docentes asumiendo el Modelo Tuning en la perspectiva de “sintonizarse con el mundo”; y la tercera etapa, correspondiente al Mecesup III-2013 a la fecha, conocida como Convenios de Desempeño –CD–, afectó la formación docente por medio del Proyecto de Mejoramiento Institucional –PMI– en el ámbito de la Formación Inicial de Profesores –FIP–, dirigido a fortalecer la renovación curricular de los futuros docentes en función de la demostración de competencias entendidas como resultados notables (BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO, 2014), es decir, un fortalecimiento del Modelo Tuning adscrito en la etapa anterior. En su versión latinoamericana, este modelo precisamente demanda para el futuro docente, entre sus 27 competencias, la n° 21: “Analiza críticamente las políticas educativas” (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2007, p. 137). En este contexto, ¿qué ocurre con esta demanda de formación?, ¿ha sido acogida por los procesos de renovación del currículum de formación inicial docente en Chile? La revisión de la literatura que hemos realizado no reporta investigación al respecto.

Por otro lado, ¿qué ocurre a nivel de otros marcos regulatorios existentes en Chile sobre formación inicial docente?, tal como los *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Pedagógicos y disciplinares* (CHILE, 2012). Una revisión superficial permite dar cuenta del estándar 3, que plantea que el futuro profesorado “Comprende los fundamentos sobre los cuales se ha construido el currículum nacional” (CHILE, 2012, p. 29). ¿Obedece este estándar a

la idea de formar en política educativa o solo se plantea que el futuro docente sepa ejecutarla? Sin duda se requiere profundizar en ello.

A nivel internacional, ¿qué ocurre con la demanda de formación docente en política educativa? Una revisión bibliográfica nos lleva a la idea de pensar en una formación de futuros docentes más compleja que vaya más allá de la formación tradicional de circunscribir la función docente solamente al trabajo en la escuela y el aula. De aquí que investigadores propongan:

[...] formar profesionales que participen en los procesos de construcción de lineamientos de política educativa, bajo la premisa fundamental que quienes son los actores directos de la puesta en práctica de dichos lineamientos no solo sean los ejecutores de políticas sino que sean fundamentalmente actores que codiseñen las mismas. (CUENCA; NUCINKIS; ZAVALA, 2007, p. 18)

Desde esta perspectiva, los docentes en la cotidianidad asumen un conjunto de tareas para las cuales no están siendo preparados; con frecuencia en sus tareas diarias “participan en la gestión de políticas o en la propia gestión de programas y proyectos educativos” (CUENCA, 2007, p. 35) Desde estos planteamientos, estos autores coinciden en una formación que prepare a los futuros docentes como co-diseñadores de políticas educativas en competencias que amplían el espacio laboral del docente más allá del aula y de la escuela.

Una investigación realizada en conjunto con docentes con amplia experiencia laboral en escuelas públicas caracterizadas como altamente vulnerables en la Región del Biobío, Chile, encontró que a propósito del fuerte impacto de las políticas educativas estatales basadas en la rendición de resultados académicos de los escolares en el trabajo de aula en las últimas décadas, los docentes afirman que se necesita “formar al profesorado críticamente en políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar” (FERRADA; VILLENA; TURRA, 2015, p. 123), como una forma de saber responder a las nuevas exigencias, como así también poder resistir a la imposición de marcos regulatorios que no se ajustan al contexto del desempeño laboral en el cual ellos ejercen.

Aunque desde parámetros diferentes, esta demanda de los docentes de la región del Biobío pareciera ser más coincidente con lo planteado en el modelo de competencias de Tuning Latinoamérica, al menos en lo que se refiere al análisis crítico de la política educativa, que el planteamiento de Cuenca, Nucinkis y Zavala (2007), que aboga por una habilitación para ampliar el espectro laboral de los docentes. Estas ideas hacen particularmente interesante profundizar en el análisis que proponen estos actores, así como también en el de otros agentes claves en la formación inicial docente.

Desde los antecedentes previos, entonces cabe preguntarse: ¿qué ocurre con esta demanda de formación en políticas educativas en las instituciones formadoras de docentes? ¿Incluyen estas demandas en sus programas de formación? ¿Qué piensan los gestores del currículum, los académicos formadores y los estudiantes de último año de pedagogía sobre ella? ¿Qué proponen al respecto, los docentes en ejercicio laboral en escuelas municipales? ¿Qué ocurre con esta demanda de formación en otros marcos regulatorios de la formación del profesorado existente en Chile, tal como los *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía en educación básica*? Estas problemáticas son las que abarca este estudio a través de los siguientes objetivos de investigación:

1. Develar las competencias sobre políticas educativas ofrecidas por las instituciones formadoras de docentes en la región del Biobío, tanto desde el currículum prescriptivo (programas de estudio) como activo (actores de la formación).
2. Develar las competencias sobre políticas educativas que proponen los docentes en ejercicio laboral en escuelas municipales de la región del Biobío.
3. Describir las competencias sobre políticas educativas que se fijan en el documento oficial *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía en educación básica*.
4. Asociar los nodos temáticos sobre políticas educativas presentes en las instituciones formadoras de docentes a las propuestas de los docentes en ejercicio laboral y a los *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía en educación básica*.

## MARCO TEÓRICO

Cabe aclarar inicialmente lo que entendemos como política educativa de educación superior y la demanda de formación en política educativa en la formación docente. Entenderemos a la primera como aquel marco regulatorio definido por el Estado, relativo a programas que impactan directamente al sistema educativo nacional de educación superior en lo que se refiere a las carreras de pedagogía, y a la segunda como aquellas competencias, capacidades, contenidos y procedimientos sobre política educativa que formen parte del currículum de formación inicial docente.

En el marco de las políticas educativas de educación superior promovidas por el Estado chileno, tres son las de mayor alcance en las últimas décadas y regulan, ya sea exclusivamente o en el marco del conjunto de la educación superior, a las carreras de pedagogía. La primera política, focalizada exclusivamente en la formación inicial docente, es conocida como Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente –FFID–, implementada entre los años 1997-2001 y dirigida a resolver problemas detectados en la calidad de formación inicial

de profesores (AVALOS; NORDENFLYCHT, 1999; AYLWIN, 1999; COX; GYSLING, 1990); entre ellos, la existencia de estructuras curriculares diseñadas por cursos con contenidos heterogéneos y fragmentados, con excesivo número de horas de clase lectiva, poca oportunidad para el aprendizaje autónomo, y poco contacto de los estudiantes de pedagogía con la realidad escolar. Este programa, que tuvo una sola versión de fondos concursables en función del diagnóstico de cada institución respecto de su propia formación docente, se compone de propuestas de innovación curricular que se centraron en la actualización de contenidos y en la vinculación temprana con el desempeño laboral a través de la inclusión de un área de formación de prácticas progresivas en el currículum de formación de profesores (ÁVALOS; NORDENFLYCHT, 1999). Desde estos antecedentes, la formación docente en política educativa no aparece como una demanda identificada en dichas propuestas de formación que realizaron las 17 instituciones que se adjudicaron estos fondos.

La segunda política nacional fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado –CNAP– en el año 1999, y actual Comisión Nacional de Acreditación –CNA– desde el año 2006 (Ley 20129 –CHILE, 2006), cuyo objetivo es verificar la calidad educativa que ofrecen las carreras de pregrado e instituciones de educación superior chilena, cuya particularidad en este marco es la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía y medicina desde el año 2006 en adelante, criterio que no opera para las demás carreras ofrecidas en el país. De esta forma la acreditación no regula los contenidos de formación sino la coherencia de los proyectos formativos y sus puestas en práctica.

Y la tercera política estatal, ya referida previamente en el planteamiento del problema de este artículo, es el programa Mecesup en sus tres etapas (1998 al presente), que tiene en la versión Mecesup3, entre uno de sus objetivos, la innovación y homogeneización curricular de las carreras de pedagogías. Esta política que opera a través de fondos concursables a la base de rendición de resultados notables, en el marco del modelo de competencias propuesto por el conocido modelo Tuning, interviene directamente en los currícula de formación de profesores, así como en su modelo de competencias para formación de profesores; ahí aparece la formación en política educativa, tal como también ya referenciaríamos, específicamente en la competencia n° 21, que demanda formación en el “análisis crítico de la política educativa”.

Tal como es posible observar, la política FFID se abandona tempranamente (año 2001) y se opta por fortalecer la política Mecesup (vigente a la fecha); de esta forma se abandona la idea de que cada institución formadora fortalezca sus propias propuestas y se orienta la formación en una única dirección, en la perspectiva de alcanzar una mayor regulación que permita unificar el proceso de formación inicial docente a nivel nacional. En este contexto, otras iniciativas estatales han

venido a apoyar esta opción. Entre ellas, una de las más significativas fue la creación de los *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía* en el año 2011, que tienen como objetivo “esclarecer lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula” (CHILE, 2012, p. 4), es decir, intenta intervenir directamente en el currículum de formación inicial docente. De allí que cabe preguntarse si estos estándares adoptan o no lo recomendado en cuanto a la demanda de la competencia n° 21 del modelo Tuning que promueve Mecesup, a fin de determinar si estas políticas se articulan o no entre ellas.

En este contexto, tan interesante como el marco de la política estatal de educación superior respecto de la formación inicial de profesores, están los resultados de investigaciones nacionales e internacionales sobre esta temática, que en las últimas décadas vienen considerando cada vez más los requerimientos que realizan los propios docentes en ejercicio laboral; esto ha traído como consecuencia que se empiezan a identificar ámbitos de formación que otrora solo estaban en manos de expertos y/o académicos encargados de la formación docente.

Entre esos ámbitos de formación demandados por los docentes en ejercicio laboral en el caso de Chile, se encuentra precisamente la temática de políticas educativas propuestas desde diversos ángulos. Uno de ellos lo muestra el trabajo de Ruffinelli (2013, p.133), por medio de un estudio cuantitativo realizado con profesores principiantes, que levanta las áreas peor evaluadas en la formación inicial docente. Entre estas áreas se encuentra la falta de preparación en “Formación respecto del sistema educacional chileno”, que se refiere a la carencia en el proceso formativo inicial sobre las normativas educativas, curriculares, evaluativas, administrativas, entre otras, que regulan el quehacer cotidiano del trabajo docente al interior del aula y en la escuela.

En una perspectiva similar se encuentra el estudio de Gaete, Gómez y Bascope (2016, p. 6-7), de carácter cualitativo con docentes en ejercicio laboral, que buscó identificar las áreas insuficientes o tratadas inadecuadamente en la formación inicial docente, identificando entre otras, aquellas que tienen que ver con aspectos administrativos del trabajo de aula, con aspectos recientemente regulados, tales como “la atención a la diversidad” y su impacto en el trabajo del aula, y con aspectos propiamente pedagógicos como son los evaluativos, es decir, las carencias formativas que estos docentes identifican y se movilizan en el plano de la normatividad y regulación mediada por la actual política educativa. Desde otro ángulo, el trabajo de Ferrada *et al.* (2015), realizado con profesores con amplia experiencia laboral, de carácter cuanti-cualitativo, que levanta la demanda de “Formar críticamente en las políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar”, apelando básicamente a la necesidad de formar docentes que sean capaces, por una parte, de desenvolverse en las políticas educativas adoptadas por



el Estado chileno en las últimas décadas (por ejemplo, políticas de estandarización educativa, de rendición de cuentas, de desregulación, etc.), y por otra, que sean capaces de resistir a dichas imposiciones desde una mirada de co-construcción en las futuras políticas. Este requerimiento de formación en políticas educativas que demandan los docentes chilenos desde lo que ha sido su experiencia laboral en las escuelas se circunscribe en el contradictorio marco del impacto del modelo neoliberal sobre el sistema educativo, cuyo foco se centra en adquirir un recurso para saber defenderse de la política impuesta, que a su juicio no colabora con el proceso de aprendizaje en las escuelas sino que por el contrario lo entorpece.

Desde una revisión de la literatura más amplia en el contexto latinoamericano sobre la demanda por formación docente en política educativa, nos encontramos con una preocupación de largo aliento, claramente distinguible en la obra de Paulo Freire y sus numerosos seguidores. Cabe aclarar que la demanda implica comprender la naturaleza política de la educación y de la pedagogía. El propio autor reconoce como tema recurrente en todos sus textos a la reflexión político-pedagógica, que:

Significa reconocer el carácter histórico de mi certeza, la historicidad del conocimiento, su naturaleza de proceso en permanente devenir. Significa reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la curiosidad en constante movimiento de búsqueda. (FREIRE, 1996, p. 11)

Es la consecuencia de una reflexión que la persona comienza a hacer sobre su propia capacidad de reflexionar, sobre su posición en el mundo, sobre el mundo mismo, sobre su trabajo, sobre su poder de transformar el mundo...para brotar de él, en relación con el mundo, como una creación. (FREIRE, 2004, p. 142)

Esta comprensión del conocimiento como producción social encuentra significado en la demanda de formación que realizan los docentes chilenos cuando solicitan obtener formación para negarse a aquellas políticas impuestas sin base histórica, en un tiempo estático y determinado, abogando por el desarrollo de la capacidad de reflexión del sujeto para situarse en el mundo en términos de Freire.

En una línea similar, en el contexto norteamericano, encontramos el valioso trabajo de Kenneth Zeichner sobre la formación del profesorado y la lucha por la justicia social, cuestión que implica formación y compromiso político con el cambio social y educativo, afirmando que:

[...] la idea de implicación política fomenta un sentimiento de pertenencia a un movimiento de mayor alcance para los profesores, un movimiento hacia el cambio...con su participación en la política local, estatal y nacional, los profesores ejemplifican la naturaleza participativa de la democracia...De esta forma, el movimiento crea las escuelas a su imagen, pero las escuelas a su vez crean el movimiento del futuro. (ZEICHNER, 2010, p. 75)

De esta forma, este autor cuestiona firmemente aquella formación docente que se propone como objetivo único “mejorar las calificaciones en las pruebas estandarizadas” –en forma coincidente con los docentes chilenos–, pues ello trae aparejado dejar de lado lo que la propia sociedad solicita a las escuelas públicas, esto es,

[...] que sus escuelas consigan, como unas buenas destrezas de razonamiento y de resolución de problemas en el ámbito académico, el aprendizaje social, el aprendizaje estético y el aprendizaje cívico. (ZEICHNER, 2010, p. 218)

Finalmente, la investigación en el contexto europeo identifica el impacto de la política como una de las influencias críticas sobre el desarrollo profesional de los docentes, entendiéndola como todo aquello “relacionado con los planes políticos externos, como las políticas educativas y las iniciativas y cambios de gobiernos” (DAY; GU, 2012, p. 67) que impactan directamente el trabajo docente en la escuela, cuestión que coincide con lo planteado por docentes chilenos respecto de la necesidad de formar críticamente en las políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar (FERRADA et al., 2015), como un soporte que debe tener el futuro docente en la perspectiva de saber navegar en el cada vez más cambiante escenario laboral al que se enfrentará en el transcurso de toda su profesión.

## MÉTODO

Este estudio se situó desde el paradigma participativo (GUBA; LINCOLN, 2012; HERON; REASON, 1997; GAYÁ WICKS; REASON, 2009) asumiendo la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* (FERRADA et al., 2014; FERRADA, 2017).

El eje central de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* sostiene que los problemas a investigar se desarrollan y construyen con las personas situadas en sus contextos específicos y únicos, con el fin de generar transformaciones en los propios sujetos participantes a través de procesos de intersubjetividad, considerados éstos como procesos de entendimientos y acuerdos comunes para todo el grupo; por tanto, la

episteme de la investigación se afirma y consolida en construcciones colectivas (FERRADA et al., 2014).

De acuerdo con este enfoque investigativo, en el transcurso de los 6 años que lleva esta investigación se conformaron cinco comunidades de investigación que construyeron inicialmente cinco estudios de casos A, B, C, D y E. El Caso A se situó en una carrera de Pedagogía en Educación Básica, impartida por una universidad privada perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas –Cruch–; el Caso B se situó en una carrera de Pedagogía en Educación Básica, impartida por una universidad pública perteneciente al Cruch; el Caso C se situó en una carrera de Pedagogía en Educación Básica, impartida por una universidad privada no perteneciente al Cruch; las tres instituciones formadoras están ubicadas en la región del Biobío; el Caso D se situó en escuelas municipales con Índice de Vulnerabilidad Escolar –IVE– superior a 80% de 4 comunas de la región del Biobío; y el Caso E corresponde a la política educativa estatal conocida como *Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía en educación básica*, promulgados por el Ministerio de Educación chileno. La descripción de cada Caso se detalla en la siguiente Tabla 1.

**TABLA 1**  
**COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN POR CASOS Y PROCEDIMIENTOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

INTEGRANTES/ PROCEDIMIENTOS	CASO A	CASO B	CASO C	CASO D	CASO E
<b>Integrantes de la comunidad de investigación: (97 total)</b>	2 gestores curriculares + 10 académicos formadores + 9 estudiantes de pedagogía de último año. <b>Total: 21 personas</b>	3 gestores curriculares + 8 académicos formadores + 8 estudiantes de pedagogía de último año <b>Total: 19 personas</b>	2 gestores curriculares + 11 académicos formadores + 7 estudiantes de pedagogía de último año <b>Total: 20 personas</b>	30 docentes comunas de Quilaco, Concepción, San Pedro, Chillán, Los Ángeles. <b>Total: 30 personas</b>	3 investigadores + 2 personal técnico + 2 docentes <b>Total: 7 personas</b>
<b>Fuentes de información</b>	20 programas de estudio	18 programas de estudio	18 programas de estudio	Documento Propuesta realizada por docentes ejercicio laboral	Documento oficial Estándares Orientadores para Egresados de las Carreras de Pedagogía.
<b>Procedimientos</b>	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico	Diálogos colectivos e interpretación de discurso dialógico

Fuente: Elaboración propia.

Desde la perspectiva de los procedimientos para construir el conocimiento se trabajó con el *Diálogo Colectivo*, que consiste en construir una interpretación colectiva sobre un tema común de estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación;

y con la *interpretación del discurso dialógico*, cuyo objetivo es interpretar discursos orales y/ o unidades de textos (párrafos) intersubjetivamente con la comunidad de investigación. Ambos procedimientos son propios de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* ya referida.

En cada uno de los procedimientos mencionados se realizó un tratamiento de construcción de conocimiento propio de este tipo de investigación, que consistió en un primer momento en la elaboración de una base de datos con la información, a la que fue aplicada una técnica para determinar su carácter comunicativo o no (FERRADA et al., 2014). Seguidamente, se trabajó los datos con el programa NVIVO 11.0, con el cual se elaboraron las tablas y gráficas que sintetizan los resultados encontrados.

## RESULTADOS

### COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS PRESENTES EN LOS CASOS

Desde una panorámica general, los resultados muestran presencia de competencias sobre políticas educativas en todos los casos estudiados, aunque con estatus diferenciado entre ellos (Tabla 2).

**TABLA 2**  
NÚMERO DE COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS/ ESTÁNDARES POR CASOS

INDICADOR	CASO A	CASO B	CASO C	CASO D	CASO E
N° de competencias sobre el tema	1 de 85 analizadas* (1.2 %)	4 de 89 analizadas* (4.5%)	5 de 271 analizadas* (1.8%)	10 de 59 analizadas** (17%)	8 de 84 analizadas *** (9.5%)

\*Competencias presentes en programas de estudios; \*\*competencias de propuesta de los docentes en ejercicio; \*\*\*competencias en documento oficial *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía*.

Fuente: Elaboración propia.

En términos más específicos es posible observar diferencias de estatus en la formación entre las carreras de pedagogía, en función del tipo de institución que la imparte (Casos A, B y C). Así resulta que el Caso B es el que muestra mayor presencia de competencias sobre políticas educativas en los programas estudiados (4.5%). Esto puede deberse a que es una carrera impartida por una institución pública que se esperaría que tuviera una mayor regulación de parte del Estado, cuestión que podría asociarse con una mayor vinculación con lo propuesto por la política estatal contenida en los *Estándares orientadores de las carreras de pedagogía* (Caso E), que proponen como ideal el 9.5% de sus competencias en este contenido. De forma decreciente aparecen los Casos A y C, donde la primera corresponde a una institución privada perteneciente al Cruch y la segunda a una institución privada no perteneciente al Cruch, las cuales, si bien por normativa deben alinearse con lo propuesto por el Estado, cuentan con más libertad para hacerlo.

Ahora bien, y aunque fuera del foco del tipo de institución desde donde emanan los resultados en términos de las competencias de políticas educativas, se destaca la importancia que le dan los docentes en ejercicio laboral (Caso D) a la formación en competencias de política educativa, con un 17%, lo cual puede deberse a que son ellos los que se enfrentan a diario con el déficit de formación en éstas y al impacto de la necesidad de estas directrices en contextos vulnerables.

### **COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS CASOS A, B Y C. LAS INSTITUCIONES FORMADORAS**

Las competencias sobre políticas educativas en los casos A, B y C se presentan desde dos ámbitos. El primero lo constituyen los programas de estudio de las carreras de pedagogía analizadas y el segundo, lo que reconocen como parte de la formación los propios actores (gestores curriculares, académicos formadores y estudiantes de último año de pedagogía) de dichas carreras e instituciones, con la finalidad de observar el curriculum prescriptivo y activo de la formación inicial docente.

### **COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS CASOS A, B Y C. LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO**

Desde una comprensión global, las competencias sobre *políticas educativas* en los programas de estudios de las tres instituciones formadoras de docentes estudiadas muestran que la temática aborda básicamente dos tópicos; uno tiene que ver con el conocimiento del marco regulatorio nacional del sistema educativo, cuestión que está presente en los tres casos y el otro tiene que ver con la habilitación del futuro docente para dar cuenta de dichas normativas en el trabajo escolar, presentes en dos de ellos (Tabla 3).

**TABLA 3**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO POR CASOS**

CASO A	CASO B	CASO C
<p>Domina los principales componentes del marco curricular nacional de los planes y programas de estudio</p> <p><i>(Programa curso: Diseño Curricular)</i></p>	<p>Identifica los fines, objetivos, estructura y normativa del sistema educativo nacional que intervienen en las definiciones curriculares y didácticas del trabajo de aula.</p> <p><i>(Programa curso: Curriculum y didáctica general)</i></p>	<p>Revisa las políticas en documentos oficiales del Mineduc.</p> <p>Describe las diferentes normativas existentes en las regulaciones de la integración escolar y especifica las modalidades de atención.</p> <p>Analiza los cambios legales en relación a la integración escolar.</p> <p><i>(Programa curso: Diversidad en educación básica)</i></p>
	<p>Reconoce la evaluación de los aprendizajes desde diferentes enfoques evaluativos, con el fin de dar cuenta de los requerimientos del sistema educativo nacional</p> <p><i>(Programa curso: Curriculum y evaluación de los aprendizajes)</i></p>	<p>Diseña unidades de orientación que respondan a marcos curriculares vigentes y a los propios de la institución educativa, promoviendo la conformación del grupo curso.</p> <p><i>(Programa curso optativo: Profesor jefe)</i></p>
	<p>Conoce el sistema educativo nacional, sus objetivos, la política, la estructura y sus normativas para analizar los contextos escolares específicos</p> <p><i>(Programa curso: Gestión educacional)</i></p>	<p>Identifica y valora los antecedentes de la estructura y normativa de Pedagogía en Educación Básica, la trayectoria de la carrera en el país y la realidad laboral de la profesión.</p> <p><i>(Programa curso: Seminario de introducción a la pedagogía)</i></p>
	<p>Analiza los principios y orientaciones generales de la normativa vigente en el área para comprender las condiciones bajo las cuales atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales</p> <p><i>(Programa curso: Necesidades educativas especiales)</i></p>	

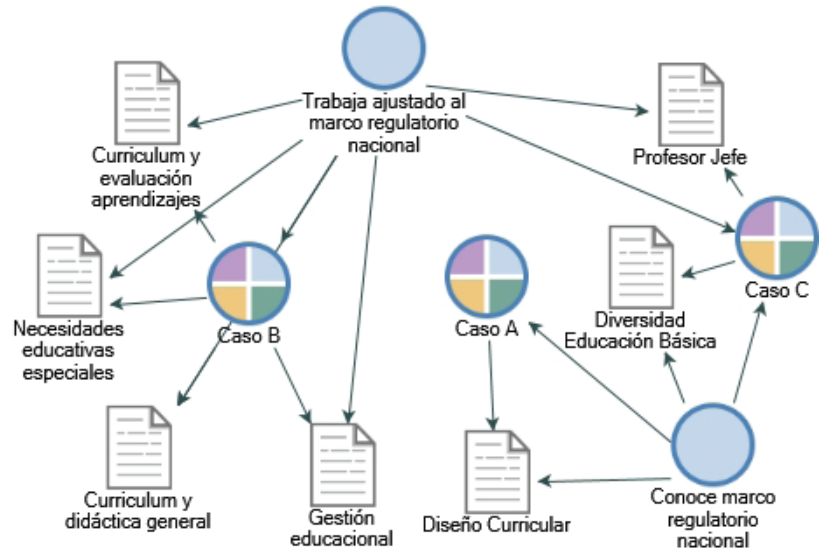
Fuente: Elaboración propia.

Desde una comprensión más específica, puede observarse que la naturaleza de las competencias sobre políticas educativas presenta matices en cada caso de estudio. Así por ejemplo, la única competencia del Caso A refiere al ámbito del dominio de los “principales componentes del marco curricular nacional de los planes y programas de estudio”. En cambio, en el Caso B este conocimiento tiene directa relación con el trabajo de aula (Programa Curriculum y didáctica general) y con la vinculación entre los modelos teóricos “que permitan dar cuenta de los requerimientos del sistema educativo nacional” (Programa Curriculum y evaluación de los aprendizajes) y de la normativa que permita atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes (Programa Necesidades Educativas Especiales). Finalmente, se observa que en el Caso C las competencias se limitan a la revisión, descripción o identificación del marco regulatorio (Programas Diversidad en educación básica y Seminario de introducción a la pedagogía), a excepción de la competencia presente en el programa del curso optativo de profesor jefe que vincula el marco regulatorio y el contexto del desempeño, es

decir, en esta última resulta similar al caso B, en cambio respecto de las anteriores encuentra similitud con el caso A.

Una codificación de estas competencias presentes en los programas permite identificar dos nodos temáticos asociados a programas de estudio de los casos estudiados (Figura 1).

**FIGURA 1**  
NODOS ASOCIADOS CON LOS CASOS POR PROGRAMAS DE ESTUDIO



Fuente: Elaboración propia.

En los dos nodos temáticos, el primero conoce el marco regulatorio nacional, y el segundo trabaja ajustado al marco regulatorio nacional, y permiten observar que los casos A y C se relacionan por medio del primer nodo; en cambio el caso B se relaciona con el C a través del segundo nodo (aunque en este último lo haga a través de un curso optativo). Así también es posible mostrar que el Caso A no se relaciona con el B, y C con ambos.

### COMPETENCIAS SOBRE “POLÍTICAS EDUCATIVAS” EN LOS CASOS A, B Y C. LOS ACTORES DE LA FORMACIÓN

Las competencias sobre políticas educativas que reconocen -como parte de los procesos formativos- los actores de la formación inicial de profesores (gestores curriculares, académicos formadores y estudiantes de pedagogía de último año) se refieren básicamente al conocimiento del marco regulatorio nacional respecto del funcionamiento del sistema escolar, difiriendo entre los actores sólo en la descripción de las normativas vigentes (Tabla 4).

**TABLA 4**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DESARROLLADAS POR LOS ACTORES**

ACTORES	CASO A	CASO B	CASO C
Gestores curriculares	Trabaja con los ejes de la política pública.	Conoce el marco regulatorio	Conoce el marco regulatorio nacional que regula el trabajo escolar y se ajusta a normativas vigentes.
Académicos formadores	Trabaja ajustado a la política nacional. Contextualiza la política educativa nacional a casos concretos. Conoce la reforma educacional. Conoce y trabaja los estándares pedagógicos y disciplinares.	Asume las políticas y normativas que tiene la escuela. Es capaz de realizar adecuaciones curriculares.	Conoce el marco regulatorio de la política educativa nacional. Conoce las bases curriculares para saber desempeñarse en el aula.
Estudiantes de pedagogía último año	Conoce la normativa nacional sobre necesidades educativas especiales. Conoce el funcionamiento del sistema escolar. Conoce protocolos para saber enfrentar situaciones conflictivas. Conoce la normativa para derivar a los estudiantes a especialistas.	Conoce los reglamentos que regulan el trabajo en las escuelas. Conoce los reglamentos de convivencia escolar. Conoce el Marco para la Buena Enseñanza.	Conoce cómo funciona el sistema educativo nacional. Conoce el Marco para la Buena Enseñanza. Conoce las bases curriculares nacionales. Conoce las normativas nacionales para trabajar en las instituciones educativas.

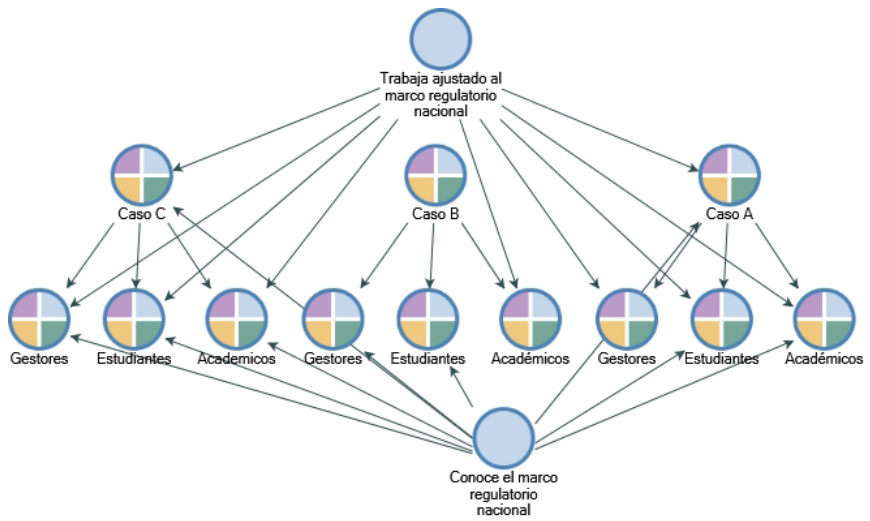
Fuente: Elaboración propia.

Se observa clara correspondencia entre los gestores del Caso A y C, cuyos énfasis están en que la formación prepare a los futuros docentes para desempeñarse en el marco regulatorio que fija el Estado, a diferencia del Caso B que se limita al conocimiento de éste. Cuestión que efectivamente en el Caso A consideran los académicos formadores en su trabajo formativo, no así en el Caso C, y que se ve reflejada en el detalle del conocimiento de las diversas normativas que reconocen los estudiantes de pedagogía de último año, por ejemplo, normativas sobre necesidades educativas especiales, protocolos, reglamentos de convivencia, etc.

Una codificación de estas competencias reconocidas por los actores de la formación (gestores, académicos formadores y estudiantes de último año) permitió identificar los dos mismos nodos temáticos presentes en los programas de estudio de los casos estudiados (Figura 2).



**FIGURA 2**  
**NODOS ASOCIADOS EN LOS CASOS POR TIPO DE ACTOR DE LA FORMACIÓN**  
**DOCENTE**



Fuente: Elaboración propia.

La mayor coherencia se encuentra en el Caso C, donde todos los actores coinciden con ambos nodos temáticos, seguido del Caso A, donde los actores académicos y estudiantes también reconocen ambos nodos en la formación y los gestores sólo uno de ellos (trabaja ajustado). En cambio en el Caso B los actores reconocen en su formación un solo nodo; así, para gestores y estudiantes, el conocimiento del marco regulatorio nacional es su foco, y para los académicos lo es el trabajo ajustado a la política nacional. De esta forma y desde la perspectiva de los actores, los casos A y C encuentran una mayor asociación que el caso B, cuestión que resulta similar a lo encontrado en las competencias presentes en los programas de estudio examinados por casos (Figura 1).

En consecuencia, desde la perspectiva de los casos A, B y C que representan los procesos formativos ofrecidos por las instituciones formadoras de profesores, es posible afirmar que existe formación sobre *Políticas educativas*, tanto a nivel de programas (currículum prescriptivo) como a nivel de los actores de la formación (gestores, académicos formadores y estudiantes de último año de pedagogía), pero que esa formación en primer término tiene bajo estatus en el currículum de las carreras de pedagogía (bajo número de competencias, y bajo n° de programas que lo contienen), y en segundo término, que tanto las competencias declaradas en los programas de estudio como lo reconocido por los propios actores reducen la formación a dos ámbitos: al conocimiento y al ajuste del trabajo escolar al marco regulatorio de la política nacional.

## COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CASO D. LOS DOCENTES EN EJERCICIO LABORAL

Las competencias sobre políticas educativas propuestas por los docentes en ejercicio laboral se agrupan en un solo programa con 10 competencias, donde tres de ellas abogan por una formación crítica referente al impacto de la política educativa estatal sobre el trabajo escolar, dos de ellas reconocen la importancia de algunas políticas para generar igualdad, y las cinco últimas tienen que ver con la demanda de co-participación del profesorado en ejercicio laboral en calidad de co-diseñador de las políticas educativas que afectan el trabajo escolar (Tabla 5).

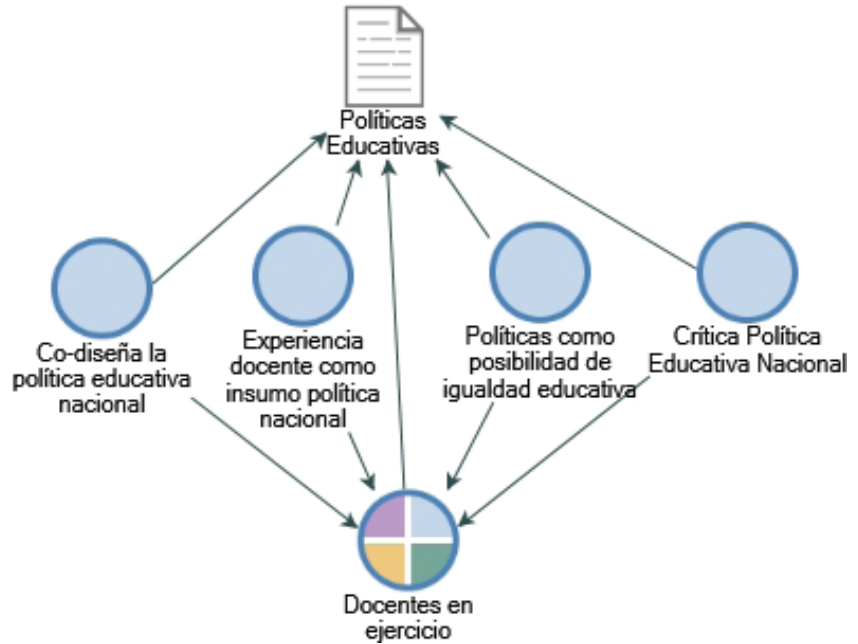
**TABLA 5**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DEMANDADAS POR LOS DOCENTES EN EJERCICIO LABORAL**

CASO D
<p>Forma al profesorado críticamente en las políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar</p> <p>Reconoce en el trabajo cotidiano del aula el impacto que tienen las políticas educativas.</p> <p>Comprende que el trabajo de aula del profesor se ve limitado por las políticas educativas (como por ejemplo, las pruebas estandarizadas reducen el currículum escolar, en cambio aquellas que dan cuenta de los contextos culturales diversos lo amplían).</p> <p>Comprende que los contenidos mínimos obligatorios otorgan posibilidades de igualdad al estudiante.</p> <p>Conoce experiencias pedagógicas exitosas en la realidad nacional.</p> <p>Traduce los lineamientos de la política educativa a cuestiones operativas de manera flexible.</p> <p>Considera la realidad de la escuela pública como insumo que nutre la política educativa.</p> <p>Construye el currículum nacional con el Ministerio de Educación – Mineduc.</p> <p>Evalúa propuestas educativas de mejora propuestas por el Mineduc en función del tipo de desempeño.</p> <p>Construye propuestas de mejora en conjunto con el Mineduc</p> <p><i>(Programa curso: Políticas educativas)</i></p>

Fuente: Adaptado de Ferrada, Villena y Turra (2015, p. 123).

Resulta interesante observar cómo las competencias demandadas por los docentes en ejercicio laboral pasan del plano del conocimiento de las normativas encontradas en los casos A, B y C, al plano de los efectos de las políticas en su trabajo escolar y en los estudiantes, en las posibilidades y oportunidades educativas que ofrecen a los estudiantes, y al aporte de sus experiencias como insumos de futuras políticas. Es decir, se evidencia la crítica, pero también la valoración de algunas políticas (para la igualdad), y la disposición de su parte para la colaboración en el co-diseño con el Estado. De esta forma, en este caso el conocimiento del marco regulatorio nacional se da por hecho, es decir, no se explicita como una competencia, y el ajuste del trabajo escolar a ese marco se cuestiona y se realizan nuevas propuestas. Esto queda claramente evidenciado en la codificación que se puede realizar de las competencias en los nodos de: co-diseño de la política educativa nacional, experiencia docente como insumo de la política nacional, políticas como posibilidad de igualdad educativa y crítica a la política educativa nacional (Figura 3).

**FIGURA 3**  
**NODOS ASOCIADOS EN EL CASO D**



Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro nodos que emergen como resultado de la propuesta de los docentes en el Caso D resultan tremendamente interesantes, toda vez que plantean cuestiones nuevas respecto de lo propuesto por las instituciones tanto a nivel de currículum prescriptivo (programas de estudio) como activos (actores de la formación); sobre todo llama la atención la disposición para ser co-partícipes con insumos propios dados por la experiencia laboral en la construcción de políticas, así como la crítica que cuestiona, pero también reconoce lo que funciona. Estos aspectos marcan una gran distancia con los casos A, B y C.

#### **COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CASO E. ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA**

Del conjunto de estándares que contiene este documento oficial, se analizaron los 10 que tienen directa relación con la formación pedagógica y práctica para los futuros docentes, encontrando en 3 de ellos un total de 6 competencias que refieren directamente sobre política educativa (Tabla 6).

**TABLA 6**  
**COMPETENCIAS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS ESTÁNDARES**  
**ORIENTADORES PARA LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA**

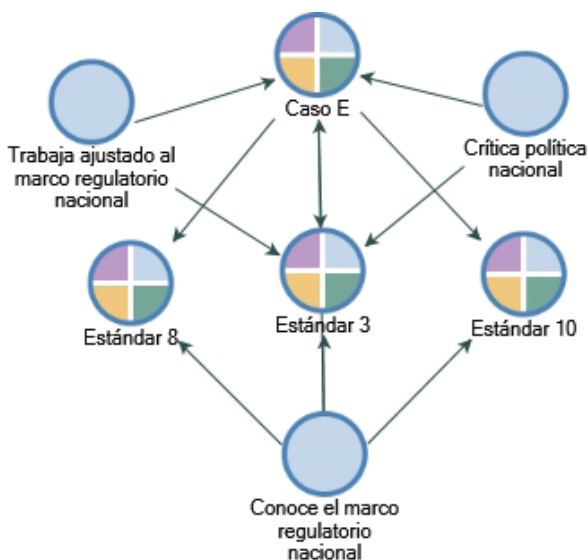
CASO E
Conoce el sistema educativo nacional, sus fines y objetivos, su estructura, la normativa que lo rige, sus principales logros y los desafíos y metas que tiene. (Estándar 10)
Conoce y usa los instrumentos curriculares y de evaluación de aprendizaje nacionales para establecer metas de aprendizaje, planificar y realizar evaluaciones curriculares integrales. Conoce y comprende la estructura del currículum nacional e identifica la terminología asociada a éste. Conoce el propósito formativo y la progresión que establece el currículo nacional y la secuencia establecida para los niveles de Educación Básica. Analiza y compara críticamente el currículum nacional con otras propuestas curriculares. (Estándar 3)
Conoce la normativa relativa a integración de la discapacidad en el sistema educativo. (Estándar 8)

Fuente: Elaboración propia.

Resulta interesante observar que 4 competencias tienen relación con el conocimiento del marco regulatorio nacional, una con su ajuste al trabajo escolar, y la otra refiere a la crítica de la política curricular nacional. Esto permite determinar que el énfasis formativo está puesto en las primeras competencias.

Una codificación del conjunto de competencias sobre políticas educativas propuestas por estos estándares permite construir tres nodos, dos de ellos ampliamente presentes en los procesos de formación de los casos institucionales (A, B y C), a saber, conoce el marco regulatorio nacional y se ajusta a él, y el tercero resulta coincidir con uno de los nodos encontrados en el Caso D (docentes en ejercicio laboral), como la crítica a la política nacional (Figura 4).

**FIGURA 4**  
**NODOS ASOCIADOS EN EL CASO E POR ESTÁNDAR**



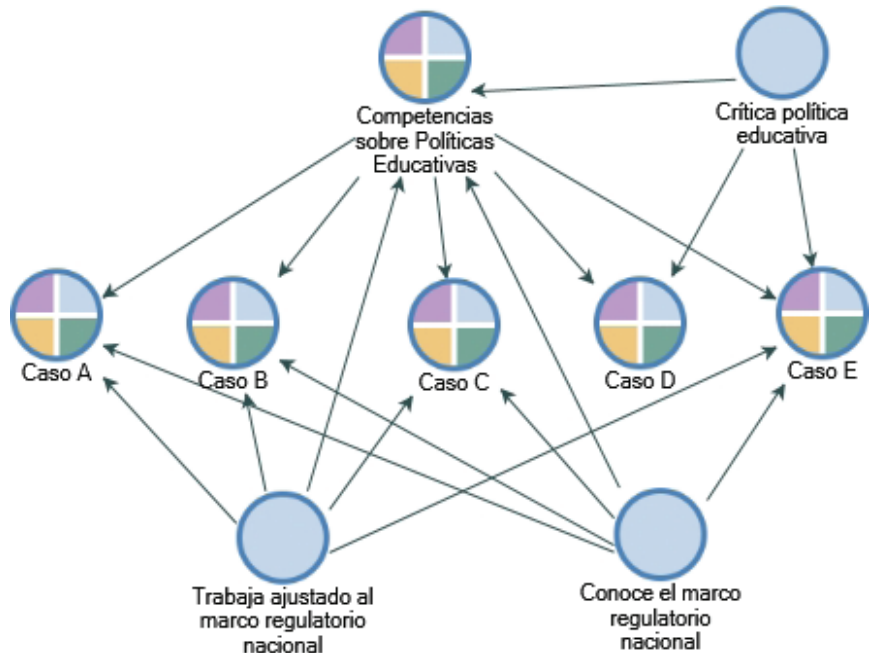
Fuente: Elaboración propia.

Resulta interesante observar que el conocimiento del marco regulatorio nacional es el que aparece en los 3 estándares (3, 8 y 10), es decir, el de mayor estatus y transversalidad; en cambio los otros dos nodos pertenecen al nodo 3, destacando en éste el nodo sobre crítica a la política, aunque no en los mismos términos del nodo que se construyó en el caso D, pues aquí consiste en un análisis y crítica comparativa de la reforma curricular nacional con otras propuestas, a diferencia del planteamiento de los docentes, quienes proponen habilitarse para responder críticamente frente a aquellas políticas que entorpecen el trabajo escolar.

### NODOS TEMÁTICOS COMPARTIDOS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS CASOS A, B, C, D Y E

Los resultados encontrados muestran tres nodos temáticos sobre políticas educativas que presentan recurrencia en los casos estudiados. Dos de ellos (conoce y trabaja ajustado al marco regulatorio) son compartidos por cuatro de los cinco casos (A, B, C y E), y uno solo (crítica a la política educativa) por dos de ellos (Casos D y E). Esto permite observar que el caso que más se distancia respecto de los demás es el D, toda vez que a pesar de su coincidencia con el caso E, no comparte ningún otro nodo con los demás casos; en cambio E lo hace en los dos restantes. Una síntesis que recoge los contenidos de las competencias sobre políticas educativas considerando solo aquellos nodos en los cuales se encuentra relación con dos o más casos se muestra en la Figura 5.

**FIGURA 5**  
NODOS ASOCIADOS QUE COMPARTEN MÁS DE UN CASO ESTUDIADO



Fuente: Elaboración propia.

Desde estos hallazgos, si retomamos la pregunta sobre si hay que formar a los docentes en políticas educativas, es posible responder afirmativamente, no solo porque se proponga a nivel de políticas estatales (Caso E), sino sobre todo porque las propias instituciones formadoras de docentes lo están llevando a cabo (Caso A, B y C), y porque constituye una de las demandas importantes que realizan los docentes en ejercicio laboral (Caso D). Sin embargo, ésta es la respuesta más simple de responder, pues la pregunta sobre qué formar, cuando a políticas educativas se refiere, resulta ser más compleja. De acuerdo con estos resultados, hay acuerdo entre dos nodos temáticos que tienen relación con que los futuros docentes deben conocer y ajustarse al marco regulatorio de la política nacional, cuestiones que están cumpliendo, con matices menores, las instituciones formadoras de docentes (A, B y C) en correspondencia con lo que demanda la política estatal de los estándares orientadores para las carreras de pedagogías (Caso E), pero que quedan al debe en cuanto al contenido de crítica a la política educativa nacional que también fijan estos estándares, y sobre todo enfatizan ampliamente los docentes en ejercicio laboral.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados pueden ser discutidos desde diversas direcciones. Una de ellas tiene relación con los casos de las instituciones formadoras (A, B y C), que abogan por una formación que se limita al conocimiento y ajuste a la política educativa nacional, cuestión que resulta ser eminentemente básica en términos cognitivos, lo que contrasta con lo que propone la literatura (DAY; GU, 2012; FREIRE, 2004; ZEICHNER, 2010), cuando afirma sobre la necesidad de una formación que involucre una comprensión crítica del desarrollo profesional docente, de la historicidad del conocimiento contenido en la pedagogía y de la vinculación entre la formación docente y la lucha por el cambio educativo y social. Desde este análisis, la comprensión crítica como base de la formación docente implica reflexión, participación y sobre todo creación, la que se constituye en el pilar movilizador de las transformaciones que se persiguen en las escuelas; sin embargo, nada de ello fue encontrado tanto a nivel de currículum prescriptivo (programas de estudio) como a nivel de currículum activo (actores de la formación).

Una segunda dirección de la discusión sobre este mismo hallazgo, es que resulta particularmente preocupante que las instituciones formadoras de docentes tampoco den cuenta de la política educativa promovida por el Estado, tanto de aquella contenida en el propio modelo Tuning-América Latina en su competencia N° 21 que reclama un docente capaz de “analizar críticamente la política educativa” (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE, 2007), proyecto adoptado por los

Mecesup en las dos últimas década en Chile, como de la contenida en los *Estándares orientadores para egresados de las carreras de pedagogía* (Caso E), que declara “analiza y compara críticamente el curriculum nacional con otras propuestas curriculares”. Desde estos datos, es posible concluir que las instituciones formadoras estudiadas resultan ser más conservadoras que las propias políticas estatales que persiguen regular los procesos de formación inicial docente con fuerte tendencia a homogeneizarlos, y donde el debate actual reclama la necesidad de dar cuenta de las diferencias culturales, territoriales y lingüísticas del contexto presente en el país (DÍAZ-BARRIGA, 2006). De esta forma, es posible observar un fuerte modelamiento en la formación de profesores, por medio de la mantención de una formación centrada en la obediencia de la política por parte de las universidades, a pesar de que la propia política educativa nacional ha promovido un avance en esta materia, pero no logra permear el proceso de formación inicial docente, quedando así circunscrita a nivel discursivo.

De la misma manera, se observa una disonancia entre la formación de profesores desarrollada por las universidades y los requerimientos en competencias de formación demandadas por los docentes en ejercicio (Caso D). El planteamiento de estos últimos da cuenta del impacto de la política educativa nacional en el desempeño, pues es allí donde se confrontan con la realidad. En términos de Cuenca, Nucinkis y Zavala (2007, p. 18) son los profesores “los actores directos de la puesta en práctica de dichos lineamientos”, mientras que las universidades solamente se preocupan con enseñarla.

Una tercera dirección de la discusión la constituye el hallazgo sobre las demandas de formación en políticas educativas de los docentes en ejercicio laboral, quienes por una parte otorgan gran estatus a estas competencias y contenidos curriculares (17%) en la formación de profesores, y por otra, resultan ser los más originales en sus propuestas formativas, pues no solo sobrepasan la demanda de formación crítica en políticas educativas (Proyecto Mecesusup y *Estándares orientadores de pedagogía*) y la demanda de formación como co-diseñadores de la política educativa que propone la literatura (CUENCA; NUCINKIS; ZABALA, 2007), sino que además ellos proponen aportar insumos propios, como lo es su vasta experiencia en diversidad de contextos escolares que puede nutrir la generación de nuevas políticas que cumplan con ser más ajustadas a las complejas realidades que enfrentan las escuelas municipales hoy en el país, en cuyo contexto los docentes plantean que se requiere formación para comprender qué políticas educativas públicas son fundamentales para fortalecer la igualdad de sus estudiantes.

Este conjunto de requerimientos resulta interesante, porque la demanda por formarse críticamente en las políticas educativas nacionales se configura como una demanda por saber “defenderse” de la

política impuesta que no les representa ni comparten; por otro lado, la demanda por ser co-diseñadores de políticas educativas devela un deseo de “colaborar” o que “les consideren” para formar parte de una política que nace desde la base del sistema escolar, con fuerte asiento en la experiencia docente, en rechazo a aquellas impuestas desde la cúspide del sistema educativo nacional. Esto coincide plenamente con lo propuesto por Cuenca *et al.* (2007), cuyo estudio en el contexto latinoamericano identifica la demanda para que sean fundamentalmente los actores (docentes) quienes co-diseñen las políticas educativas que regularán su propio campo laboral de desempeño. Esta idea de los docentes en ejercicio laboral de formarse como co-diseñador de políticas implica también comprender el conocimiento como producción social que encuentra significado en la base de sus propias experiencias situadas en contextos y en territorios, como una creación aportativa al propio Estado, que rompe con aquellas políticas impuestas sin base histórica, desterritorializadas, ubicadas en un tiempo estático y determinado.

Estos hallazgos permiten valorar las voces de los docentes en ejercicio laboral, pues ellos traen saberes que se constituyen en novedad y que escasamente están siendo sistematizados por los investigadores y son prácticamente omitidos por los generadores de políticas educativas públicas.

Algunas preguntas finales razonables que pueden englobar nuestras preocupaciones en torno a la temática ya analizada en profundidad, son las siguientes: ¿por qué estas instituciones alineadas con un marco regulatorio nacional se desmarcan- en general- de saberes sustantivos (política educativa) de ese marco? Pareciera que las instituciones formadoras deben avanzar a una formación en política educativa que requiere mucho más que la inclusión de contenidos en esa línea y que sus adopciones en los currículos de formación en políticas educativas requieren de nuevas categorías pensadas desde las realidades contextuales, donde quienes pueden aportar como protagonistas son evidentemente los profesores en ejercicio laboral. En esta misma línea ¿cómo es posible pensar con honestidad en la formación sobre política educativa de los futuros maestros que compondrán las comunidades educativas si no es desde la realidad contextual de nuestra región y país y desde nuestras propias culturas? Sin duda, se requiere formar a nuestros futuros profesores en concepciones conjuntas y colectivas para concebir y dotarlos de visiones de mundo realistas, a fin de prepararlos para trabajar desde sus aulas por un mejor mundo y más justo, donde nuestros niños reciban equitativa e igualitariamente las condiciones educativas que les permitan lograr niveles de desarrollo humano.

Finalmente, es posible afirmar que se requiere de una formación docente en política educativa que vaya más allá de la descripción y ajuste a un marco regulatorio, sobre todo de una formación que dé cuenta de



elementos de humanidad, criticidad y reflexión, que son justamente las demandas que los docentes en ejercicio laboral están reclamando, para desde allí nutrir sus prácticas pedagógicas y colocarlas al servicio de una mejor calidad de la educación, para que los niños y niñas sean los beneficiados directos de estos recursos pedagógicos.

## REFERENCIAS

- AVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. (Coord.) *La formación de profesores: perspectivas y experiencias*. Santiago: Santillana, 1999.
- AYLWIN, P. Informe sobre situación de las carreras de pedagogía. 1994-1999. In: PÉRSICO, P. (Coord.). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago, Corporación de Promoción Universitaria – CPU, 1999.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO; CHILE. Ministerio de Educación. *Programa de Financiamiento por Resultados de la Educación Terciaria “MECESUP3” Manual Operacional*. Santiago, Cl: Ministerio de Educación, 2014. Disponible en: <<http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/operaciones/CLMECE3MOPERAT20102014.pdf>>. Acceso en: mar. 2017.
- BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZÁLEZ, J.; MARTY, M.; SIUFI, G.; WAGENAAR, R. (Ed.). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. San Sebastián: Universidad de Deusto, 2007.
- BRAVO, N. Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Informe de las cuatro reuniones del Proyecto Tuning-Europa-América Latina, 2007.
- CHILE. Ministerio de Educación –MINEDUC. *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Pedagógicos y Disciplinarios. Santiago: Mineduc, 2012.
- CHILE. Ministerio de Educación –MINEDUC. *Financiamiento institucional*. Convenios por ámbitos. Formación inicial de profesores. Santiago: Mineduc, 2015. Disponible en: <[http://www.mecesup.cl/index2.php?id\\_contenido=15048&id\\_portal=59&id\\_seccion=3606](http://www.mecesup.cl/index2.php?id_contenido=15048&id_portal=59&id_seccion=3606)>. Acceso en: abr. 2017.
- CHILE. Ministerio de Educación – MINEDUC. *Ley 20129. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Santiago, Biblioteca Nacional, 2006. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323>. Acceso en: ene. 2018.
- COX, C.; GYSLING, J. *La formación del profesorado en Chile. 1842-1987*. Santiago: CIDE, 1990.
- CUENCA, R. ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?, In: CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZABALA, V. (Comp.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, 2007. Cap.1, p. 23-36.
- CUENCA, R.; NUCINKIS, N.; ZABALA, V. *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, 2007.
- DAY, C.; GU, Q. *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea, 2014.
- DÍAZ BARRIGA, A. El enfoque de competencias en educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, México, v. 28, n. 111, p. 7-36, enero/marzo 2006.
- FERRADA, D. La investigación participativa dialógica. In: REDÓN PANTORRA, S.; RASCO ANGULO, J. F. (Coord.). *Metodología cualitativa en educación*. Madrid: Miño y Dávila, 2017. Cap. 12, p. 187-201.
- FERRADA, D.; VILLENA, A.; TURRA, O. *Transformar la formación*. Las voces del profesorado. Santiago: RIL, 2015.
- FERRADA, D. et al. Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista REXE*, Concepción, Cl, v. 13, n. 26, p. 33-50, ago./dic. 2014.
- FREIRE, P. *Política y educación*. México: Siglo XXI, 1996.

- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- GAETE, A.; GÓMEZ, V.; BASCOPÉ, M. ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Centro de Políticas Públicas*, Santiago, Cl, v. 11, n. 86, p. 1-18, enero 2016.
- GAYÁ WICKS, P.; REASON, P. Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, London, v. 7, n. 3, p. 243-262, September 2009.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 35, p. 151-164, mayo/ago. 2004.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In: DENZIN, N.; LINCOLN, I. (Ed.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa, 2012. v. II, cap. 8, p. 38-78.
- HERON, J.; REASON, P. A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, v. 3, n. 3, p. 274-294, September 1997.
- RUFFINELLI, A. La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 39, p. 118-154, dic. 2013.
- ZEICHNER, K. *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata, 2010.