

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD. NUDOS CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Alexis Meza Sánchez
Profesor de Historia y Geografía
Magíster en Historia y Ciencias Sociales
almezasanchez@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo *analizar los nudos críticos identificados en la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales en universidades chilenas, desde la perspectiva de los procesos de acreditación*. Para ello se ha considerado como muestra el conjunto de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales¹ que se imparten en universidades chilenas y que se han sometido a procesos de acreditación tras la promulgación de la Ley 20.129 (año 2006), teniendo dictamen publicado de las respectivas agencias en la web de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) hasta diciembre de 2015. Las fuentes de información analizadas son las que siguen: Acuerdos de acreditación de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, índices disponibles en el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), sitios web de las carreras, Estándares Orientadores de Formación Inicial y las Bases Curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en enseñanza media.

Palabras claves: Formación Inicial Docente – Aseguramiento de la Calidad – Acreditación – Profesores – Historia, Geografía y Ciencias Sociales

1

Si bien en cada universidad se les denomina de distinta forma, para efectos de este trabajo hablaremos de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

I Antecedentes: Fundamentación y Planteamiento del Problema

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SNAC-ES) provee de valiosa información para la mejora continua de los programas de formación. Sin embargo, esta pocas veces es utilizada para el desarrollo de estudios y análisis que permitan identificar aspectos críticos comunes en diversos contextos e instituciones formadoras de profesores.

Existe consenso en el medio especializado de que los procesos de acreditación de carreras han permitido instalar un conjunto de mecanismos al interior de las universidades orientados al mejoramiento de la calidad. Así, se reconocen avances en torno a la gestión de la información, una mejor disposición a la “rendición de cuentas” y la progresiva instauración de una cultura autoevaluativa. Sin embargo, también resulta evidente que estos procesos han ido derivando en una creciente burocratización e instrumentalización de la gestión académica, cuyo fin último es conseguir la acreditación, lo que se homologa a una “garantía o sello de calidad”.

Esto nos lleva a plantear la necesidad de complejizar y problematizar el vínculo entre acreditación y calidad. Si nos atenemos a las cifras, gran parte de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentran acreditadas, sin embargo, nos parece pertinente profundizar en el análisis acerca de las variables que inciden en la formación de calidad de un profesor en esta área e identificar los nudos problemáticos que han sido retratados por las instancias evaluadoras externas (Agencias acreditadoras).

A nuestro parecer, hablar de aseguramiento de la calidad implica abordar un asunto de mayor complejidad que solo remitirla a la obtención de la acreditación. Una primera aproximación distintiva sería que la acreditación sería una fotografía de un momento, en tanto el aseguramiento de la calidad trata de la construcción de un sistema o modelo de carácter permanente.

En este trabajo nos proponemos analizar los nudos críticos identificados en la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales en universidades chilenas, desde la perspectiva de los procesos de evaluación enmarcados en las acreditaciones de carreras. Para ello,

hemos analizado los Acuerdos de Acreditación de las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se imparten en universidades chilenas. Hemos tomado como muestra las carreras que están registradas en el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) como programas regulares vigentes y que cuentan con ocho o más semestres de duración. Hemos excluido, a objeto de estudiar estructuras curriculares y organizacionales similares, los programas especiales de continuidad para estudiantes provenientes de una Licenciatura en Historia o afín y las carreras dictadas en institutos profesionales.

Nuestro objetivo es identificar los nudos críticos más recurrentes observados en los Acuerdos de Acreditación, para cada una de las Dimensiones de Evaluación: a) Perfil de Egreso y Resultados; b) Condiciones de Operación; y c) Capacidad de Autorregulación. A partir de esa información buscamos analizar ¿cuáles son las principales problemáticas que enfrentan las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para entregar una formación de calidad? En segundo lugar nos preguntamos, ¿está la acreditación aportando información relevante para la mejora de las carreras? Por último nos atrevemos a proponer ciertos énfasis que debieran considerarse para constituirse en un programa de calidad, adoptando una de las acepciones de calidad que proponen Harvey & Green, que conciben la calidad como un proceso de transformación en el estudiante, con énfasis en sus procesos de enseñanza –aprendizaje.²

II Caracterización de la oferta académica

Actualmente en Chile se consignan como programas vigentes 27 carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales³, las que están sometidas por ley a acreditación obligatoria⁴. En estos programas, los estudiantes ingresan desde el primer semestre a estudiar pedagogía. En algunas carreras obtienen simultáneamente además del grado académico de Licenciado en Educación el de Licenciado en Historia. Hay 14 carreras que se imparten por

2

Para profundizar en esta definición ver: Harvey, L. and Green, D., (1993), Defining quality, assessment and evaluation in higher education. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, N°18, pp. 9 - 34.

3

Ver Servicio de Información de Educación Superior (SIES): Oferta Académica 2015.

4

Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad. Disponible en: www.cnachile.cl

universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas – CRUCH y 13 por universidades privadas nuevas creadas con posterioridad a 1981.

Solo en algunas universidades (Universidad de Playa Ancha, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad de Las Américas, Universidad ARCIS y Universidad Bernardo O’Higgins) se imparte la carrera en jornada diurna y vespertina. Por su parte la Universidad San Sebastián⁵, Universidad de Playa Ancha⁶ y Universidad Pedro de Valdivia⁷ dictan la carrera en más de una sede. Para efectos de este estudio, entenderemos que cada universidad imparte una sola carrera que implementa en distintas sedes y jornadas. Esto, pues por ahora la acreditación no hace distinciones entre sedes y jornadas.

En las regiones de Antofagasta y O’Higgins las universidades de Antofagasta y Católica del Maule respectivamente, han abierto programas especiales para acoger a estudiantes provenientes de la Universidad del Mar. Sin embargo, dichas instituciones no imparten la carrera de manera regular. Se trata por tanto de programas temporales que han atendido la contingencia generada con el cierre de la U. del Mar en algunas regiones donde no había alguna carrera de esta área impartándose.

Cabe mencionar que no en todas las regiones existen programas para formar profesores en historia, geografía y ciencias sociales. De hecho un 64,7% de la oferta se concentra en las regiones Metropolitana, de Valparaíso y Bío Bío. La Tabla N°1 muestra la distribución de la oferta por regiones.

**Tabla N°1:
Oferta académica de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales
distribuida por regiones**

5

Se dicta en las Sedes Santiago, Concepción y Puerto Montt.

6

Se dicta en las Sedes Valparaíso y San Felipe.

7

Se dicta en las Sedes La Serena, Santiago y Chillán.

Región	Universidades del CRUCH	Años de Acreditación	Universidades Privadas	Años de Acreditación
Arica y Parinacota	Universidad de Tarapacá	5	-	
Coquimbo	Universidad de La Serena	5	Universidad Pedro de Valdivia (Sede La Serena)	0
Valparaíso	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	6	Universidad Viña del Mar	4
	Universidad de Valparaíso	5		
	Universidad de Playa Ancha	5		
Metropolitana	Universidad de Santiago de Chile	5	Universidad Alberto Hurtado	6
			Universidad Academia de Humanismo Cristiano	6
			Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	5
			Universidad de Los Andes	5
			Universidad ARCIS	4
			Universidad de Ciencias de la Informática (UCINF)	4
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	4	Universidad Bernardo O'Higgins	4
			Universidad de Las Américas	4
			Universidad San Sebastián	3
	Universidad Pedro de Valdivia	0		
Maule	-	-	Universidad Autónoma de Chile	4
Bío Bío	Universidad de Concepción	5	Universidad Adventista	4
	Universidad del Bío Bío	5	Universidad San Sebastián	3
			Universidad Pedro de Valdivia (Sede Chillán)	0
Araucanía	Universidad de la Frontera	5	-	-
	Universidad Católica de Temuco (carrera sin titulados)	3		
Los Ríos	Universidad Austral de Chile	5	-	-
Los Lagos	Universidad de Los Lagos	4	Universidad San Sebastián (Sede Puerto Montt)	3
Magallanes	Universidad de Magallanes	5	-	-

Como se puede observar, solamente una carrera no se encuentra acreditada a la fecha (UPV), aunque la misma se oferta en 3 regiones distintas. Por su parte entre las universidades que tienen acreditada la carrera, la gran mayoría se ubica en el segundo tramo (entre 4 y 5 años). No hay carreras acreditadas por 7 años⁸.

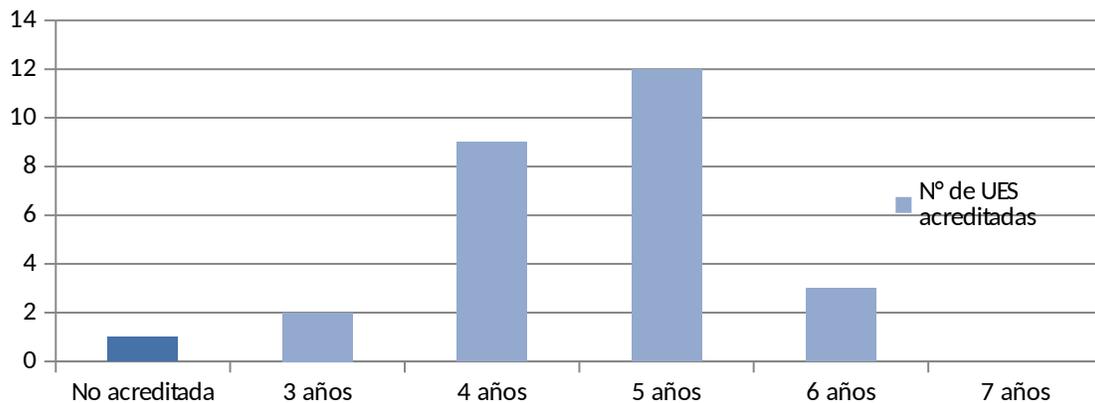
Podemos concluir en esta caracterización que al menos en cuanto a la oferta regular, esta se encuentra acotada. El grado de expansión se ha ido regulando. No obstante ello, esta oferta se

8

Pedagogía en Historia de la PUC aparece como acreditada por 7 años pero en rigor es un Programa de Formación Pedagógica para egresados de programas de Humanidades.

complementa con los Programas de Formación Pedagógica que existen en varias universidades, que otorgan el título de profesor a quien cuenta con una Licenciatura en la especialidad de origen.

Tabla N°2:
Resultado de acreditación de carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales
(Fuente: Elaboración propia con datos CNA-Chile)



A partir de los datos aquí consignados hemos querido indagar en los aspectos que fueron observados al momento de la evaluación externa e identificar nudos críticos de las carreras en estudio. En el siguiente apartado analizaremos los Acuerdos de Acreditación e identificaremos los principales nudos críticos.

III Nudos críticos en la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales

Revisando los Acuerdos de Acreditación disponibles en la web de CNA-Chile, podemos entregar en primer lugar algunos comentarios de orden general:

- La estructura de los Acuerdos es muy variada. En algunas agencias solo se enuncian o enumeran las debilidades, pero no se analizan ni describen.
- Entre las debilidades consignadas se hace poco énfasis en aspectos disciplinares. En general se alude a la existencia de un perfil de egreso definido y su coherencia con la estructura curricular, lo que es una cuestión necesaria, pero de carácter más bien formal. Sin embargo, nada se dice sobre la pertinencia de dicho perfil, su capacidad de atender las demandas del medio o los avances de las disciplinas que lo constituyen.
- Las debilidades tienden a concentrarse en la Dimensión Perfil de Egreso y Resultados, en el Criterio Cuerpo Académico y en la estructura de los Planes de Mejora. En este último caso, las observaciones también son de carácter formal (ausencia de indicadores, plazos, responsables o fuentes de financiamiento)

Cabe consignar, como muestra el Gráfico N°1, que las carreras se ubican mayoritariamente en el segundo tramo de acreditación. Un 77% está acreditada por 4 o 5 años. Llama la atención, que siendo las carreras de pedagogía de acreditación obligatoria, por tanto en su gran mayoría participan del sistema de aseguramiento de la calidad hace varios años, lo que implica que algunas de ellas llevan tres procesos de autoevaluación en el cuerpo, solo 3 carreras se ubican en el tramo 3, obteniendo seis años de acreditación.

Si bien no es objeto de este trabajo realizar comparaciones, cabe precisar que entre las 2 carreras con tres años de acreditación, la situación es distinta. En el caso de la Universidad Católica de Temuco, la carrera al momento de acreditarse no tenía estudiantes titulados, por lo que el período máximo al cual podía aspirar era de tres años. Por su parte la Universidad San Sebastián, contaba con una acreditación de cuatro años y obtuvo el año 2015 una acreditación de tres años (desde el 06/11/2015 hasta el 06/11/2018)⁹.

9

Fuente: www.cnachile.cl (Consultada el 01/12/2015). Lamentablemente el Acuerdo referido a esta carrera a la fecha no está disponible en la web de CNA, por lo que desconocemos los argumentos que fundamentan la decisión de la agencia. La carrera eventualmente podría todavía presentar un Recurso de Reposición.

Hemos agrupado las carreras en 4 categorías:

- a) No acreditada
- b) Las acreditadas en el tramo 1: hasta 3 años
- c) Las acreditadas en el tramo 2: 4 y 5 años
- d) Las acreditadas en el tramo 3: 6 años

El análisis de los Acuerdos de Acreditación disponible en la web de CNA-Chile arroja la siguiente información:

a) No acreditada

En esta situación se encuentra la Universidad Pedro de Valdivia (UPV). Esta carrera había sido acreditada el año 2010 por un período de dos años.

Para este caso, se señalan algunas debilidades en la Dimensión Capacidad de Autorregulación. Entre ellas se tiene la falta de prolijidad en la presentación de datos e información, la estructura del Plan de Mejora y el no haber superado las debilidades de la acreditación anterior. Asimismo, se hace ver que la información referida a cada sede no estaba pormenorizada.

Esta Dimensión (Capacidad de Autorregulación), que fruto de la madurez que ha ido adquiriendo el SNAC-ES y el desarrollo de dispositivos institucionales, en las otras carreras analizadas aparece en general como bien trabajada. Sin embargo, en este caso se observa aún con funcionamiento precario.

Por otro lado, una debilidad importante es la conformación del cuerpo académico donde se observa que no hay profesores con jornada, descansando la docencia exclusivamente en profesores – hora. También en la Dimensión Condiciones de Operación se realiza una crítica a la infraestructura y dotación bibliográfica.

Otra complejidad asociada a esta carrera es que se dictaba en distintas sedes y no se evidenció que existiesen condiciones equivalentes en el ámbito de las Condiciones de Operación.

b) Las acreditadas en el tramo 1: hasta 3 años

Como ya dijimos, en este tramo aparecen 2 universidades. De la Universidad San Sebastián (USS) no está disponible aún el Acuerdo de Acreditación. En el caso de la Universidad Católica de Temuco (UCT), que a la fecha de acreditarse no tenía titulados, se observan como principales aspectos críticos la no definición de cuestiones reglamentarias, específicamente en lo referido al proceso de titulación; la alta proporción de profesores hora y la necesidad de difundir de mejor manera el perfil de egreso. Se hace ver que es una carrera con procesos incipientes, que está en proceso de construcción todavía.

Resulta complejo pronunciarse acerca de una carrera sin titulados, pues los resultados del proceso formativo no están evidenciados. Más bien lo que se observa es la capacidad del proyecto académico de proyectar sus desafíos futuros. La carrera en la UCT ya ha vivido dos procesos de acreditación sin titulados, obteniendo en ambos tres años de acreditación.

c) Las acreditadas en el tramo 2: 4 y 5 años

Este es el grupo más numeroso, por ende aquí se concentra el mayor número de indicaciones. En primer lugar, respecto al perfil de egreso y el plan de estudios se observa como una problemática común el que no se aplican mecanismos sistemáticos de evaluación y seguimiento. En general se reconoce que están definidos con claridad y solo en un par de casos se señala que no se abordan contenidos o conocimientos específicos disciplinarios. También en un par de casos se alude a que no se han revisado y/o actualizado con periodicidad. Siempre en lo curricular, se hace ver la desintegración entre formación disciplinar y pedagógica.

En cuanto a indicadores de progresión académica, se observa que no hay análisis sobre causales de deserción y que las medidas remediales para nivelar competencias de ingreso existen, pero no evidencian resultados positivos. También hay críticas a los tiempos de titulación prolongados.

Otros nudos críticos en esta Dimensión (Perfil de Egreso y Resultados) son las dificultades para desplegar un sistema de prácticas tempranas y progresivas, la vinculación con el medio que se centra en la disciplina histórica y el seguimiento de egresados.

Las otras debilidades se ubican en el Criterio Cuerpo Académico, donde se observa insuficiente masa crítica de académicos, alta proporción de profesores-hora y en algunos casos baja productividad científica de los académicos. Solo en algunas carreras se les hace ver la insuficiente dotación de especialistas en el ámbito de la geografía. Llama la atención la poca referencia que se hace a la formación en el área de geografía.

d) Las acreditadas en el tramo 3: 6 años

En este caso solo se pudieron observar 2 Acuerdos: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y Universidad Alberto Hurtado (UAH), los que exhiben muy pocas debilidades, casi de orden formal¹⁰. Ambas carreras tenían previamente cinco y cuatro años de acreditación respectivamente, por lo que se señala en los Acuerdos que se constatan avances desde la acreditación anterior.

En el caso de la PUCV, las observaciones más significativas son la necesidad de propender al equilibrio entre la investigación disciplinar (fundamentalmente en historia) y la investigación educativa la que aparece menguada comparativamente hablando. También se consigna la importancia de mejorar los indicadores de titulación. Para la UAH las observaciones críticas apuntan a cuestiones similares: necesidad de mejorar indicadores de titulación y fortalecer la línea de investigación en educación y pedagogía, pues la planta académica está mayormente orientada a la disciplina (historia).

En síntesis, podemos afirmar que a partir de lo observado en los Acuerdos de acreditación, la gran mayoría de las carreras cuenta con mecanismos de autorregulación asentados, pero con poca evidencia de la implementación de mecanismos de evaluación y monitoreo. Se debe avanzar

10

El Acuerdo de Acreditación correspondiente a la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano no está disponible en la web CNA, la que si consigna como período de acreditación desde el 29/01/2015 al 29/01/2021.

también en el mejoramiento de los índices de progresión académica, la nivelación de competencias al ingreso, la definición de los modelos de práctica, fortalecer los vínculos con el medio educativo y el fortalecimiento de la investigación pedagógica.

IV Conclusiones

A partir de lo que aquí hemos identificado, volvemos sobre las preguntas: ¿cuáles son las principales problemáticas que enfrentan las carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales para entregar una formación de calidad?; ¿Está la acreditación aportando información relevante para la mejora de las carreras?

La observación de los Acuerdos aporta poca información sobre los fundamentos disciplinares que sustentan el proyecto formativo. Que exista un perfil definido y socializado, no significa que este responda adecuadamente a los desafíos del campo ocupacional, a los cambios en el entorno o a los avances de la disciplina. No da cuenta tampoco de sus grados de actualización y consistencia no solo con la estructura curricular de la carrera, sino con los estándares de Formación Inicial o las Bases Curriculares. Menos aún nos indica si dialoga o no con los debates o producciones recientes en historia, geografía o de las ciencias sociales en su conjunto.

Respecto a la formación pedagógica, esta siempre aparece subvalorada con relación a las disciplinas, pero tampoco se indica que sería lo esperable. Al parecer se pone demasiado énfasis en cuestiones de arquitectura curricular gruesa (por ejemplo modelo por competencias, basado en competencias u orientado por competencias), que poco o nada dicen sobre la calidad en la formación de un profesor. No se alude a la importancia del reconocimiento de los diversos contextos en que un egresado puede desempeñarse profesionalmente o a los cambios en las culturas juveniles, la innovación tecnológica o los debates sociopolíticos que enmarcan la política educativa.

En ambos casos, no se esgrimen observaciones que apunten al centro del proceso formativo. Esto es la construcción de los programas de asignatura, la selección bibliográfica, la elaboración y

diversificación de instrumentos de evaluación, los métodos de enseñanza y evaluación. En el fondo, qué y cómo aprenden, qué y cómo se enseña. Nada de eso está siendo consignado.

Se debe por tanto, capitalizar el esfuerzo que todos los actores intervinientes realizan para cada proceso de acreditación y hacer que el producto de éste sea mejor aprovechado, orientando su impacto hacia el proceso de formación, más que en los dispositivos declarativos, formales y organizacionales.

Sobre esto, queremos aportar que para entregar una formación de calidad no es suficiente con dar cumplimiento a cuestiones de orden formal o declarativo. A nuestro juicio, salvo casos puntuales, no se está aprovechando de buena manera la información que reportan las autoevaluaciones y las evaluaciones externas enmarcadas en la acreditación. Han sido entendidas como un check-list de cuestiones por cumplir, pero no han generado necesariamente mecanismos o sistemas de carácter permanente que permitan monitorear el proceso formativo y orientar mejoras.

Es cierto que en la actual legislación no se establece una concepción muy precisa sobre qué se entiende por calidad. A nuestro juicio la noción de calidad debe considerar una interacción simbiótica entre los propósitos que la universidad /carrera definen, en diálogo con el entorno y contexto histórico en que se sitúa. En el caso de la formación de profesores de historia, geografía y ciencias sociales, *una formación situada*, implica reconocer las dinámicas sociales y culturales, los marcos temporales y espaciales, los contextos políticos y por cierto la complejidad de una realidad social en movimiento. Los instrumentos y dispositivos técnicos tendrán que ser ajustados a dichas definiciones previas.

Desde el punto de vista curricular, la enseñanza de la historia constituye uno de los pilares fundamentales desde los cuales se disputan los proyectos colectivos societales. Esto debido a que es en este sector de aprendizaje donde se delinea el carácter de la ciudadanía futura.

La sociedad actual plantea una serie de nuevas necesidades de formación que aparecen estrechamente vinculadas a los conocimientos que la historia provee. En primer lugar, la historia permite compartir una memoria común de decisiones y valores del pasado aún vigentes en el presente. En segundo lugar, el conocimiento histórico permite formular preguntas y realizar

investigaciones relevantes sobre temas políticos, sociales o morales de la sociedad. En tercer lugar, el conocimiento histórico permite alcanzar una ciudadanía informada, crítica, participe de una sociedad pluralista y democrática. Por último, la enseñanza de la historia, está estrechamente vinculada a la posibilidad de desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar históricamente, es decir, poder establecer relaciones, contextualizar hechos, pensar en términos de multicausalidad y de controversialidad.¹¹

La construcción de identidad, la exaltación de referentes históricos para el futuro, se formula a través de la enseñanza de la historia. Pero no solo eso (que ya es bastante), sino que también se establece lo que ‘no debe ser’, lo ‘anormal’, lo ‘no deseado’ para el orden vigente. Se declara el principio de la ‘otredad’. A decir de Carretero,

(...) puede decirse que la enseñanza de la Historia cumple un papel de conformación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo, y dicha identidad nacional, se estructura siempre en oposición a otros grupos sociales.¹²

La enseñanza de la historia, geografía y las ciencias sociales reiteramos debe ser una formación situada en un contexto. No es aséptica ni neutra. Es un área de formación que tiene una función estratégica para el desarrollo cultural de la sociedad. Por ende la formación de profesores en esta disciplina debe estar abierta a los estímulos del entorno, a los cambios epocales a los debates sociales. Una carrera como esta no puede cerrar las puertas a las necesidades del medio, pues está llamada a establecer un diálogo fluido con la sociedad, sus preguntas, problemas y necesidades

(...) se está produciendo también una situación esperanzadora, que cada vez alcanza una mayor dimensión en el mundo actual. La configuración de la sociedad desde abajo, desde la iniciativa social, en la que la opinión pública, los movimientos sociales, los grupos de expertos y la gente trabajadora cobra un protagonismo necesario y hasta imprescindible. Desde esta realidad se están abriendo nuevos caminos para la interacción, el diálogo, el encuentro y el consenso necesario

11

GOJMAN, Silvia y Analía Segal (2001), “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la ‘trastienda’ de una propuesta”, en AISENBERG Beatriz y Silvia Alderoqui (compiladoras): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós Educador, p. 82.

12

CARRETERO, Mario: *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia* (2005): 4ª Edición, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p. 21. Ver del mismo autor, *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (2007), Buenos Aires, Paidós.

para avanzar en muchas cuestiones sociales que tenemos planteadas en la actualidad. Se está constatando un avance del incremento del sentido dialógico en las diferentes sociedades, que se refleja en el hecho que esté siendo posible la convivencia, el diálogo y la reflexión compartida en grupos heterogéneos y plurales, formados por personas de diversas edades, culturas, personalidades, creencias, principios, concepciones, capacidades, habilidades y opciones(...)

En este contexto, la pedagogía crítica, con sus aportaciones al análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas, se enfrenta a las mismas a través de la elaboración de la teoría, y del desarrollo de prácticas educativas transformadoras. Por esta razón, es preciso que en este momento nos preguntemos qué podemos aportar, desde esta perspectiva, al debate social que se está desarrollando sobre cómo lograr una educación de calidad para todas las personas.¹³

Como problemas adicionales tenemos la inexistencia de diálogo entre la información reportada por los procesos de acreditación, el marco curricular, los estándares de formación inicial y el estado de avance de la disciplina y la brecha entre la generación de conocimiento académico y el sistema escolar.

Sostenemos que a partir de los Criterios de Evaluación de Carreras de Pedagogía, los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente y las Bases Curriculares del Sector, se entregan elementos que permiten aproximarse a una definición acerca de lo que sería una formación de calidad enfocada en la transformación. Estos marcos orientadores no deben ser entendidos como “camisas de fuerza”, sino como pretextos para pensar y repensar la formación.

Volviendo a las 3 Dimensiones de evaluación, habría que enfatizar los siguientes aspectos:

- El perfil y plan de estudios deben incorporar los avances en la disciplina, el diálogo con el entorno académico y social. ¿Cuál es el enfoque o énfasis de mi carrera? Hay que volver a esa pregunta fundacional. Sobre esta base, situar una Política de extensión, investigación y asistencia técnica.
- Flexibilidad curricular que abra a temas y problemas emergentes, seminarios de integración, reconocimiento de actividades extracurriculares (en gestión e investigación)

- Seguimiento de la progresión académica. Alivianar los procesos evaluativos.
- Modelo de Práctica con énfasis en el acompañamiento e inserción en una realidad sociocultural diversa, en constante cambio.
- Es importante que los académicos, desde sus distintas experiencias y enfoques constituyan una comunidad académica. El diálogo entre los académicos de distintas líneas curriculares sustenta la coherencia del proceso formativo. Contar con masa crítica académica, con productividad científica y/o vínculo con el ámbito profesional es prioritario.
- Estructura de gestión participativa y planes de desarrollo operativos.

De acuerdo a esto, nos parece sustantivo recuperar el sentido del aseguramiento de la calidad, cual es reflexionar para lograr la mejora de la calidad de los procesos formativos. Si se desatiende el foco, que son los estudiantes, el impacto de la calidad solo será superficial y no llegará al corazón del proceso formativo.

Santiago, diciembre de 2015