

LA POLÍTICA PÚBLICA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Donatila Ferrada¹

David Alarcón²

Facultad de Educación,

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

Este estudio recoge parte de una investigación que tiene como objeto de estudio la política educativa de formación inicial de profesores, implementada en Chile a partir de la segunda mitad de la década del 90. Esta política estatal se canalizó esencialmente a través de los Proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), cuyos fondos concursables fueron otorgados a 17 Facultades de Educación de distintas universidades del país. El eje central de estos proyectos fue la innovación y mejora del currículum de formación de profesores.

En este contexto, el presente trabajo tuvo por objetivo develar la expresión de la política de los PFFID por intermedio de las orientaciones que asumieron las modificaciones curriculares en el proceso de formación inicial de las pedagogías tanto a nivel discursivo como operativo.

La metodología usada, de carácter cualitativo, consideró un estudio de caso constituido por una carrera de Pedagogía en Educación General Básica al interior de una Facultad de Educación³ con PFFID adjudicado, situando dos niveles de análisis, el primero, contempló el análisis de contenido de texto tanto de las propias políticas estatales como de las producciones realizadas por los académicos al interior de la Facultad, y el segundo, entrevistas a los actores del proceso de formación (académicos y alumnos en formación).

Los hallazgos dejan ver una relación entre la política y la transformación curricular a nivel prescriptivo, sin embargo, evidencian un claro desencuentro al momento de las prácticas. Asimismo, prueban el tipo de participación del alumnado, la adhesión de los profesores y la contextualización alcanzada dentro de los presupuestos sustentados por el PFFID. Desde la perspectiva de los propios actores, se pudo delinear importantes relaciones que permitieron dar mayor o menor coherencia al proyecto de formación inicial implementado desde el Estado.

Introducción y presentación del problema:

El proceso de modernización asumido en Chile, desde los gobiernos de la concertación, direccionó varias de sus políticas públicas hacia una mejora de la calidad de la educación. Este énfasis, se vio especialmente marcado por el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación⁴, cuyas conclusiones principales sostienen la necesidad de fortalecer la profesión docente ya que:

¹ Dra. En Filosofía mención Currículo transversalidad e interculturalismo, profesora adjunta de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. e-mail de contacto dferrada@ucsc.cl

² Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación Curricular

³ De una Universidad Pública perteneciente al Consejo de Rectores de Chile

⁴ La Comisión Nacional para la Modernización para la Educación, la crea el presidente de la República Eduardo Frei Ruiz-Tagle, el 8 de julio de 1994, cuyo comité técnico debe “elaborar un informe sobre la modernización, en otras materia, de la realidad actual de la educación chilena, poniéndose énfasis en los requerimientos que desde diversos ángulos se le formulan, en la perspectiva del ingreso al nuevo siglo, y al mismo tiempo en los dilemas o cuestiones que el país debe resolver para la modernizar al educación” (Comisión Nacional, 1994: 17)

El país no puede proponerse un ambicioso proyecto educacional si al mismo tiempo no está dispuesto a tomar en serio la labor de los profesores, reconociéndolos como miembros de una de las profesiones más cruciales para el futuro de la sociedad” (Comisión Nacional, 1994: 105)

Asimismo, era urgente el fortalecimiento de la profesión docente para dar respuestas a los nuevos programas de la reforma educacional que irremediamente requerían un perfil del profesor acorde con las nuevas exigencias que emergían en pro de elevar la calidad de la educación⁵.

En este marco, la política estatal se orientó a mejorar la calidad de los procesos de formación docente para todos los niveles del sistema educativo, hecho que se materializó, en dos grandes políticas públicas, una dirigida directamente a impactar la formación docente y la otra a garantizar calidad en los procesos de formación profesional a nivel de instituciones de educación superior. La primera se tradujo en la implementación de los Proyectos de Mejoramiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) en 1997; y la segunda en la formación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pre-grado (CNAP) en 1999 que se preocupa del aseguramiento de la calidad de la formación en la educación superior chilena.

En este contexto, la política de los PFFID⁶ definió siete áreas prioritarias, 1) revisión de los currículos de formación, 2) desarrollo de un nuevo sistema de formación práctica, 3) actualización del cuerpo académico-docente, 4) mejoramiento de la calidad de los postulantes a las carreras de pedagogía, 5) mejoramiento de la infraestructura física, 6) interacción con el sistema escolar, 7) constitución de una red con las universidades participantes. (Ferrada, D. 2004: 198)

La materialización de la política PFFID se llevó a cabo mediante concurso público dirigido a las instituciones de educación superior que imparten las carreras de pedagogías, cuyas bases establecían que se debían integrar mejoras por lo menos en dos de las siete áreas definidas, las cuales eran:

1. Innovación y mejora de la estructura, contenidos y procesos de formación.
2. Mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de la formación.

De estas dos áreas, la reforma del currículum se constituyó en uno de los puntos fundamentales que obligó a las universidades a revisar sus currículos de formación de profesores a la luz de los diagnósticos y nuevas necesidades⁷.

Investigaciones realizadas (Ávalos, 1999) demostraron que los currículos de formación de profesores no estaban respondiendo a los requerimientos de la reforma educativa por lo menos en cuatro puntos:

⁵ **Requerimientos de los programas:** a) El nuevo marco curricular para la educación básica y media requiere de profesores capaces de elaborar o adaptar programas curriculares, según las necesidades de niños y jóvenes en situación geográficas diversas. b) El “Programa de las 900 escuelas” requiere de profesores de fuerte compromiso y capacidad para ofrecer experiencias educativas estimulantes que ayuden a los niños a alcanzar niveles de aprendizaje similares a los promedios nacionales. c) El programa de informática Enlace requiere de profesores que se sientan cómodos con el uso de computadoras con fines pedagógicos. d) Las nuevas formas de trabajo colaborativo que se establecen y promueven requieren que los nuevos profesores que se integren a estos grupos también hayan tenido experiencias similares de reflexión y colaboración en su formación. e) Las actividades de libre elección organizadas de los alumnos de la educación secundaria con el propósito de darle un uso adecuado al tiempo libre; requiere de profesores con capacidad y disposición para animar estos grupos. f) La realización de proyectos de mejoramiento educativo para ser presentados a un concurso nacional, requiere de profesores capaces de apoyar el diseño y la implementación de los proyectos.

⁶ Con un fondo de 17,5 millones de dólares.

⁷ De 32 universidades que concursaron 17 fueron de ellas fueron seleccionadas, las cuales respondieron a ambos ejes de innovación.

(a) Estructuras curriculares integradas por cursos con contenidos heterogéneos y fragmentados, excesivo número de horas de clase lectivas, poca oportunidad para el aprendizaje autónomo y contacto con la realidad escolar.

(b) Un cuerpo académico con edad promedio de 50 años y relativamente bajo nivel de calificación académica. Las estrategias instruccionales usadas son contrarias a lo que se piden a los estudiantes aplicar; y, en general, los profesores tienen poco contacto con las escuelas y poco conocimiento sobre la Reforma Educativa. Por otra parte, la interacción entre colegas de los diferentes departamentos encargados de la formación especializada y profesional de los futuros profesores, es escasa.

(c) Los antecedentes académicos de los estudiantes que se preparan para la docencia son más bajos que los requeridos para otras profesiones y no se ofrecen programas para mejorar su capacidad para encarar sus estudios. Después de titularse, los nuevos profesores pierden todo contacto con la institución que los formó y la institución no tiene un sistema de aseguramiento de los nuevos profesionales.

(d) Las instituciones cuentan con pocos recursos de apoyo docente y de aprendizaje: Revistas, libros, computadoras, espacios físicos adecuados para la realización del trabajo (Ávalos, 1999 pág. 199)

A partir de este diagnóstico se define que para mejorar la calidad de la formación docente y a la vez responder a los requerimientos de la reforma educativa se hace necesario intervenir en cada uno de ellos, es decir: “mejorar el currículo, cambiar las estrategias de formación, aumentar el contacto con las escuelas, mejorar la capacidad académica y profesional de los formadores de profesores y disponer de más y mejores recursos de enseñanza” (Ávalos, 1999 pág. 199-200)

Estos antecedentes, definieron los énfasis de los PFFID adjudicados, donde las modificaciones curriculares que incorporaron áreas tendientes a la integración de contenidos y a la organización temática sobre ejes que permiten integrar esas áreas de conocimiento o teoría y práctica, se transformaron en prioritarias. Así como también aquellas que incorporaron trabajo interdisciplinario en la enseñanza de un área curricular y/o en la planificación de la misma.

En consecuencia, se puede sostener que la política PFFID válida, mediante la adjudicación de proyectos, las modificaciones curriculares tendientes a la integración de los saberes educativos en la formación de profesores y promueve el abandono de currículos fragmentados o con una fuerte clasificación⁸.

Por su parte, la segunda política, implementada desde el Estado, a través de la CNAP, asume la “tarea de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para el conjunto de la educación superior del país”, (CNAP, 2002, pág. 4) haciéndolas participar de un conjunto de tareas cuyo fin teleológico es mejorar y dar garantía pública de la calidad de la formación entregada por estas instituciones.

En este marco, se distinguen dos tipos de acreditaciones, una de carácter institucional y otra por carrera, no siendo dependientes una de otra, es decir, la institución puede estar acreditada y no así las carreras que imparte o, a la inversa.

La CNAP cifra criterios de evaluación mínimos para ambos ámbitos de acreditación, sin embargo, para efectos de este trabajo, sólo se presentan los vinculados con la acreditación de carreras y de forma específica aquellos referidos a las exigencias de los currículos de formación. Desde esta perspectiva, cabe hacer notar, los siguientes:

⁸ Entendiendo el concepto de clasificación tal cual lo acuñó Bernstein (1988) como las relaciones que se establecen entre distintas disciplinas, a menor relación entre ellas mayor grado de clasificación del currículo, por el contrario, a mayor relación entre ellas menor grado de clasificación y mayor cercanía a un currículo integrado.

- Que la carrera debe contemplar las cuatro áreas de formación (general, especialidad, profesional y práctica) y sin prejuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada unidad.
- Que la unidad debe garantizar del futuro educador tenga lugar en un ámbito interdisciplinario.
- Los programas de estudio de la carrera deben integrar actividades teóricas y prácticas que faciliten la experiencia de los estudiantes en diversos contextos sociales y promover su capacidad para integrar las disciplinas estudiadas.
- La unidad debe asegurar que el modo de trabajo de sus estudiantes incluya actividad presencial y trabajo personal reconocido debidamente en el sistema de creditaje, que permita la integración práctica de las áreas de formación general, de formación en la especialidad y formación profesional, de tal manera que, como profesores sean capaces de crear experiencias de aprendizaje significativas en sus alumnos (CNAP, 2000, pág. 2-11).

Estos criterios definidos por la política que expresa la CNAP -como base fundamental para la acreditación de carreras universitarias- evidencian que los aspectos curriculares a ser evaluados presentan una total correspondencia con lo declarado a nivel de la política PFFID, y que dice relación con la necesidad de ofrecer procesos formativos fuertemente asentados en concepciones multidisciplinares, con dimensiones de integración de contenidos disciplinares y con integración entre teoría y acción.

En este escenario, parece natural y coherente la confluencia de dos políticas educativas de carácter público que orienten con claridad tanto los procesos de formación de profesores como la calidad de los mismos desde la acreditación de carreras, particularmente en lo que dice relación al currículum de formación de los futuros profesionales de la educación. Sin embargo, queda en el implícito las concepciones de interdisciplinariedad y/o de integración desde la cual se asienta la política pública, así como también, las que adoptan las instituciones de educación superior que se adjudicaron estos proyectos. Esto resulta de total interés, ya que los currículos de formación de profesores pueden asumir opciones diferentes de interdisciplinariedad que como consecuencia traerá una formación de profesional también diferente. De aquí entonces es que resulta pertinente plantearse ¿a qué modelo de interdisciplinariedad responde la política pública?, ¿a qué modelo de interdisciplinariedad se adscriben los proyectos adjudicados?, ¿existe alguna relación entre ambos?, ¿qué consecuencias puede traer desde un punto de vista de la formación de un profesor estar formados desde una concepción de interdisciplinariedad u otra? En este contexto, este trabajo, intenta dar respuesta a la siguiente problemática: ¿cómo se expresa la política pública desde la/s concepción/es de interdisciplinariedad en que se sustenta y cómo se asume desde las instituciones con proyectos adjudicados? a fin de generar nuevas explicaciones –desde la empíria- sobre las verdaderas orientaciones que promueve la política pública chilena como demanda de formación de profesores en el nuevo contexto epocal.

Marco Conceptual

En el contexto de la globalización de la economía, de patrones culturales y sociales, el concepto de Estado Nación pierde irremediablemente su sentido y significado para pasar a un rol de mayor supervisión y regulación de las numerosas políticas y estrategias que le permiten sostener una mediana legitimidad, lo que se conoce actualmente como su paso a un Estado Evaluador.

Este nuevo Estado Evaluador requiere de procesos de legitimación, los que sin duda expresan múltiples contradicciones al momento de confrontarse con la ciudadanía. La respuesta natural de algunos grupos culturales y étnicos ofrecen una abierta contestación

tanto a los procesos globalizadores como a los nuevos mecanismos legitimadores, sin embargo, la mayoría de la población accede a estas nuevas construcciones de sentido que involucran ideologías que permiten sostener tanto el proceso de globalización como los procesos legitimadores del nuevo rol del Estado.

De esta forma las políticas educativas se construyen y articulan sobre un sustento ideológico por medio del cual se conciben y clasifican las diversas posibilidades de cada uno de los elementos que ella misma crea. Su influencia permite mantener, cambiar y/o imponer la definición de mundo y significados que se concebirán como legítimos.

Desde este marco referencial, se pueden identificar, al menos dos modelos de pedagogías que se confrontan y conviven en estos procesos de legitimación del Estado Evaluador. El primero es un modelo sobre el poder y la lucha entre diversas ideologías conocido como “pedagogía de mercado”, la cual se orienta a fijar fines predominantemente económicos por sobre cualquier otro propósito, omitiendo y relegando la cultura primaria y capital cultural de los individuos que conforman la sociedad. Lo que interesa es “homogenizar la enseñanza para evitar posibles interferencias al proceso general” (Smyth, 2001, pág. 226). El otro modelo es el conocido como “pedagogía para la ciudadanía” y se conforma a partir de la cultura en la que se desenvuelven los individuos que forman parte de una comunidad, es decir, toma en cuenta la diversidad social y cultural, y es a través de esta perspectiva que se enfrenta a la comprensión de su entorno y demás culturas.

Torres (1996, pág. 102), describe la forma en que actúa la ideología dominante en la sociedad afirmando que,

Las perspectivas que se ofrecen sirven como apoyo necesario para defender los intereses de los grupos sociales dominantes de la sociedad y, simultáneamente, ocultan las alternativas que propugnan otros grupos sociales con intereses opuestos a los dominantes para transformar la sociedad actual.

Desde el análisis anterior, se podría evidenciar la construcción de sentido que se promueve a través de las políticas educativas chilenas. Así resultaría, si éstas se orientan por promover una “pedagogía de mercado” o una “pedagogía para la ciudadanía” mediante el develamiento de las concepciones de interdisciplinaridad que subyacen a las mismas.

El rol de Estado Evaluador en Chile ha instaurado una dinámica particular para poner en práctica las distintas políticas educativas que adopta la forma de concursos públicos orientados por una aparente lógica de participación ciudadana. Desde esta dimensión, desde el discurso, la política podría acercarse a una pedagogía para la ciudadanía. Sin embargo, la propia política educativa, establece parámetros únicos para acceder a esos concursos, con lo que, desde esta óptica, parecería existir una mayor cercanía hacia una pedagogía de mercado, centrándose en la homogenización cultural.

En este contexto los PFFID y la CNAP expresan una política educativa pública que regula los procesos de reforma curricular en la enseñanza superior, a nivel de currículos de formación inicial mediante la adopción de un modelo interdisciplinar, entendido como la relación entre la teoría y la práctica y como la relación entre disciplinas.

El modelo interdisciplinar que se propone desde la política tiene como elemento clave la “disminución del asignaturismo, para ser remplazada por grandes áreas temáticas, abordadas por equipos de docentes de diversa especialización con el propósito de dar una visión amplia, holística y objetiva del conocimiento” (PFFID, 1997, pág. 32). Esta visión sintetizada como: “un mundo donde las dimensiones financieras, culturales, políticas, ambientales, científicas, etc., son interdependientes, y donde ninguno de tales

aspectos puede ser adecuadamente comprendido al margen de los demás” (Torres, 1994, pág. 31).

Pero la literatura nos advierte que si bien la interdisciplinariedad implica establecer relaciones entre disciplinas para apuntar hacia la construcción de un mundo interdependiente y más holístico, existe una diferenciación de cinco niveles, a saber, a) **Multidisciplinariedad**: es el nivel más bajo de coordinación entre disciplinas, hay muy poca comunicación entre ellas. Es una mera yuxtaposición de disciplinas en donde se aprecian escasas relaciones; b) **Pluridisciplinariedad**: es un mero intercambio de información. Las disciplinas cooperan intercambiando información en forma equilibrada, no se sobrepone una a la otra, sino que se relacionan de igual a igual; c) **Disciplinariedad Cruzada**: las disciplinas se relacionan dominando una por sobre las otras. La materia considerada importante es la que va a subordinar la integración de las demás; d) **Interdisciplinariedad**: implica la elaboración de un marco general que considera los saberes propios disciplinarios en los que además se producen modificaciones que implican un enriquecimiento y dependencia recíproca que afecta y transforma a las disciplinas involucradas; y e) **Transdisciplinariedad**: es el nivel más alto de coordinación entre disciplinas, en donde los límites propios que abarca cada disciplina son superados por lo que se puede hablar de una macrodisciplina (Torres, 1994, pág. 73-76).

Desde estas distinciones conceptuales podemos observar que cualquier currículo que asuma solo el nivel más bajo de interdisciplinariedad no logra superar la concepción curricular conocida como asignaturista, dado que las relaciones entre disciplinas son casi nulas, lo que quiere decir, que no existe necesidad de mayor interrelación entre los propios agentes que las ponen en práctica. Por el contrario, un currículo que asuma el nivel más alto requiere de una alta coordinación entre las disciplinas y los sujetos que las propician, por lo mismo, requiere de altos niveles de participación.

Por consiguiente, desde este nivel de análisis se puede sostener que al interior del propio concepto de interdisciplinariedad se puede encontrar correspondencias claramente diferenciadas, ya sea hacia la promoción de una pedagogía de mercado o hacia una pedagogía de la ciudadanía. Este hecho estaría implicando que se puede fundamentar una política desde un concepto de interdisciplinariedad en su nivel más bajo con mayor correspondencia con un modelo de pedagogía de mercado en que no se requiere de una gran coordinación entre los sujetos, por cuanto desde esta óptica, no existe engaño en el llamado que realiza la política pública a asumir currículos de formación más interdisciplinarios, sino que la pregunta obligada es porqué no hacerlo explícito.

Por su parte, se podría sostener lo contrario desde la fundamentación de la propia política, es decir, la promoción de un concepto de interdisciplinariedad en su nivel más alto con mayor correspondencia con un modelo de pedagogía para la ciudadanía, en que se requiere de una gran coordinación entre sujetos, es decir una alta participación de todos aquellos agentes involucrados en el proceso formador. Nuevamente, el planteamiento obligado, ¿es porqué no hacerlo explícito? No existiendo respuesta explícitas a estas preguntas, la investigación nos aporta evidencias al respecto.

Aspectos metodológicos

Esta investigación de carácter cualitativo, se situó en una universidad pública, con PFFID adjudicado y con carreras de pedagogías acreditadas por la CNAP, situada en la VIII región del país. La muestra intencionada consideró la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, cuyo proyecto declara como propósito en su diseño curricular la incorporación de programas con la siguiente orientación:

Área integrada: es un conjunto de contenidos que el estudiante debe internalizar y aplicar. Conocimientos provenientes de disciplinas afines que aborden temáticas desde un eje o problema dando así una visión holística y a la vez específica de un contenido seleccionando y consensuado entre los docentes que integran el área. Se trata de dar esta integración, la cual no sería posible en la forma tradicional de asignaturas.

Ejes temáticos: Son núcleos, temas o problemas que constituyan el punto de unión entre disciplinas afines, las cuales abordan, desde su perspectiva, el tema en comento. Se trata de un nexo entre antiguas asignaturas, nexo que los hace converger e integrarse (Facultad de Educación, 2002, pág. 29)

En donde “cada Área se pone en operación mediante el trabajo de un equipo docente que provee interdisciplinariamente los componentes específicos y holísticos del área respectiva” (Facultad de Educación, 2002, pág. 21). Estos antecedentes sirvieron de criterios de selección del estudio de caso que se presenta. Para la recolección de la información se usó técnicas etnográficas (entrevistas semi-estructuradas) y análisis de contenido de texto mediante el uso de categorías teóricas especializadas (Olabuénaga, 1996) a fin de dar cuenta del objeto de estudio definido como el develamiento del concepto de interdisciplinaridad promovido desde la política pública y de aquel asumido por la propia institución educativa.

Por su parte, para dar cuenta tanto de los ámbitos discursivos como de los operativos asumidos como parte del problema de esta investigación, se organizaron dos niveles de estudio: el primero, *a nivel discursivo* que recoge tanto el análisis del contenido de texto de la política expresada en los PFFID como de las producciones científicas (artículos en revistas) realizadas por los agentes gestores del proyecto al interior de la institución y, el segundo, *a nivel práctico* que recoge las construcciones que realizan los sujetos actores del PFFID al interior del proceso formador situando a su vez dos tipos de agentes: los académicos (profesores formadores al interior de la carrera seleccionada) y los estudiantes (profesores en formación de la carrera seleccionada).

Resultados

1. El concepto de interdisciplinaridad a nivel discursivo

Categoría	PFFID	Artículos
Niveles de interdisciplinariedad (Multi, pluri, cruzada)	1. Relaciones entre disciplinas a nivel teórico	
	- Interdisciplinariedad - Disciplinariedad cruzada - Multidisciplinariedad	- Disciplinariedad cruzada
	2. Relaciones entre disciplinas a nivel práctico	
	- Interdisciplinariedad - Pluridisciplinariedad	- Pluridisciplinariedad
	3. Relaciones entre disciplinas y entre saberes contextuales	
	- Pluridisciplinariedad	- Disciplinariedad
	4. Relaciones entre disciplinas y política nacional	
	- Pluridisciplinariedad	- Pluridisciplinariedad
	5. Relaciones entre teoría y práctica	
	- Pluridisciplinariedad	- Pluridisciplinariedad

1. Los niveles de interdisciplinariedad encontrados en el texto del PFFID evidencian el predominio del nivel de pluridisciplinariedad, acompañado del nivel de

interdisciplinaridad en los indicadores de relaciones entre disciplinas a nivel teórico y práctico cuando se presentan en forma separada.

2. Los niveles de interdisciplinaridad encontrados en los artículos, evidencian el claro predominio del nivel de pluridisciplinariedad, acompañado del nivel de disciplinariedad cruzada en los indicadores de relaciones entre disciplinas a nivel teórico y saberes contextuales.
3. Se evidencia una fuerte correspondencia entre el texto PFFID y los textos de artículos. Sin embargo, presentando ambos textos bajos niveles de interdisciplinaridad, se evidencia un nivel más bajo aún en los textos de los artículos que en el texto PFFID.

En consecuencia, el concepto de interdisciplinaridad a nivel discursivo queda explicitado como *pluridisciplinariedad*, entendida ésta como un mero intercambio de información entre disciplinas diferentes al interior de una misma área temática, es decir, tanto la política pública como los artículos de los actores que la operativizan asumen el mismo concepto de interdisciplinaridad.

2. El concepto de interdisciplinaridad a nivel de actores

Categoría	Académicos	Formadores en formación
Niveles de interdisciplinariedad (Multi,)	1. Relaciones entre disciplinas a nivel teórico	
	- Multidisciplinariedad escasa	- Disciplinariedad cruzada escasa
	- Disciplinariedad fuerte	- Disciplinariedad fuerte
	2. Relaciones entre disciplinas a nivel práctico	
	- Disciplinariedad	- Disciplinariedad cruzada escasa
		- Disciplinariedad fuerte
	3. Relaciones entre disciplinas y entre saberes contextuales	
	- Disciplinariedad	- Disciplinariedad
	4. Relaciones entre disciplinas y política nacional	
	- Pluridisciplinariedad	- Disciplinariedad
5. Relaciones entre teoría y práctica		
- Multidisciplinariedad	- Multidisciplinariedad	

1. Los niveles de interdisciplinaridad están prácticamente ausentes en las prácticas de los académicos evidenciando el predominio de la disciplinariedad clásica del modelo asignaturista. El único nivel presente, es el de multidisciplinariedad en los indicadores de relaciones entre disciplinas a nivel teórico y relaciones entre nivel teórico y práctico simultáneamente.
2. Los niveles de interdisciplinaridad son prácticamente desconocidos para los estudiantes evidenciando el predominio de la disciplinariedad clásica del modelo asignaturista. Aparece débilmente el nivel de disciplinariedad cruzada en el indicador de relaciones entre disciplinas a nivel teórico y la multidisciplinariedad en el indicador de relaciones entre teoría y práctica de forma simultánea.
3. Se evidencia una fuerte tendencia hacia la mantención de la disciplinariedad, la que sería sostenida por parte de los académicos y transmitida, a los estudiantes en formación, por los primeros.
4. Se evidencia un débil incremento en el nivel de interdisciplinaridad en los estudiantes respecto de lo encontrado en los académicos

En consecuencia, el concepto de interdisciplinariedad a nivel práctico (ambos actores) *existe débilmente* y queda explicitado como *multidisciplinariedad* en los académicos y, *disciplinariedad cruzada* en los estudiantes entendida ésta última como una relación entre disciplinas subordinadas frente a una que se impone como la más importante y representa dos niveles más altos que la de los académicos.

3. El concepto de interdisciplinariedad a nivel discursivo y práctico

Unidad de estudio	Discursivo	Práctico
Política PFFID	Multidisciplinariedad	
Artículos revistas	Multidisciplinariedad	
Académicos		Multidisciplinariedad y Pluridisciplinariedad
Estudiantes		Disciplinariedad cruzada

Tal como expresa la gráfica, se establece como evidencia que existe diferencia mínima entre los conceptos de interdisciplinariedad presentes tanto a nivel discursivo como a nivel práctico (cuando éste último está presente), siendo el concepto de interdisciplinariedad en su nivel más bajo, el que asume la política PFFID y el de los actores estudiantes dos niveles más alto.

Discusión de los resultados

La formación de profesores, en el marco de la sociedad del conocimiento, adquiere una importancia cabal, sobre todo, en el marco de los procesos de globalización que han llevado a construir un nuevo rol del Estado, ya que sin duda, esta profesión al realizar un trabajo simbólico (Bernstein, 1994), contribuye o no a legitimar, precisamente estos grandes cambios epocales contemporáneos.

Un primer nivel de análisis a la luz de los hallazgos arriba presentados resulta de interés no solo porque se puede observar las naturales contradicciones entre los discursos y las prácticas de los sujetos, sino fundamentalmente, porque hace explícito el tipo de ideología que acompaña a una política pública, que en este caso es el PFFID. Así, se puede establecer nuevas vinculaciones entre esta ideología de la política pública y el modelo pedagógico implícito que la acompaña (Torres, 1996). Sin duda, el concepto de interdisciplinariedad que sostiene esta política como es la multidisciplinariedad, apunta más hacia una validación de un modelo de pedagogía de mercado que un modelo de pedagogía para ciudadanía (Torres, 1994). Puesto que este concepto, es el que representa el nivel de relaciones más bajo entre disciplinas y que a pesar de alejarse un poco del modelo de la fragmentación –conocido como asignaturismo- no aporta con los recursos necesarios para romper con éste, por lo tanto lo sigue reproduciendo.

En este contexto, desde un punto de vista de la política estatal estudiada, que construye de forma explícita un fuerte llamado a la integración de los saberes y a la interdisciplinariedad, queda en evidencia el enmascaramiento del verdadero modelo que legitima (currículo por asignaturas), con la salvedad que lo presenta como si fuera uno distinto (currículo por áreas temáticas).

En un segundo nivel de análisis, resulta altamente interesante discutir la similitud entre el concepto de interdisciplinariedad emanado de la política y el difundido en los artículos científicos de los propios profesores formadores. Este hecho, pudiera encontrar explicación, por una parte en la complacencia de estos actores con la política debido a la regulación desde el Estado que tienen estos proyectos sobre las propias instituciones que los operan. Por otra parte, podría deberse a una coincidencia ideológica entre estos agentes y la ideología de la política en cuestión. Finalmente, se podría especular, la falta de formación que tienen estos agentes autores de estos artículos en la temática

específica de la interdisciplinaridad y que esa pudiera ser la razón por la cual se plantean reproductora y a-críticamente de la ideología que sostiene la política (Smyth, 2001). De esta forma, se podría sostener a la luz del marco referencial usado en esta investigación, que estos agentes acceden pasivamente a estas nuevas construcciones de sentido que permiten de una forma u otra ir dando legitimidad al Estado Evaluador, asumiendo con ello un modelo pedagógico de mercado pero haciéndolo aparecer como si fuera un modelo pedagógico para la ciudadanía.

Un tercer nivel de análisis, lo representa el concepto de interdisciplinaridad encontrado en las prácticas de los actores del proceso de formación inicial, que prácticamente aparece con escasísima fuerza. Primero llama la atención, la coincidencia entre el nivel de interdisciplinaridad de la política, los artículos de revistas y prácticas de los académicos; segundo que los únicos que profundizan en los niveles de interdisciplinaridad son los estudiantes, aunque muy escasamente y a pesar de la relación lineal y uni-ideológica de las tres unidades de estudio anteriores. Probablemente, el surgimiento o la sobrevivencia de un concepto mas profundo de interdisciplinaridad de parte de los estudiantes se pueda explicar por la formación externa a la profesión de la que éstos son portadores, y nada tenga que ver esto, tanto con los procesos de formación al interior de estos proyectos innovadores, con sus académicos y menos con la política del PFFID.

En consecuencia, se podría sostener que este proceso de formación inicial que llevó a cabo esta institución se encuentra muy alejado de promover un modelo de pedagogía para la ciudadanía, donde la participación que se requiere para conducir procesos de construcción de conocimiento de carácter interdisciplinar constituyen un requisito básico para este tipo de modelo pedagógico.

Conclusiones

1. La política del texto PFFID enmascara –al no develar explícitamente- su verdadero nivel de interdisciplinariedad (el de pluridisciplinariedad), al mismo tiempo que oculta el modelo pedagógico que promueve (el de mercado).
2. La institución de educación superior, a través de los artículos publicados en revistas y las prácticas de formación inicial realizadas por sus académicos, explicita el nivel de interdisciplinaridad que sostiene la innovación del PFFID adjudicado (multidisciplinaridad), con lo cual pone en evidencia el modelo pedagógico de mercado, que resulta ser totalmente coincidente con la política que lo financia.
3. Los procesos de formación inicial en la carrera estudiada resultan ser altamente exitosos en lo que dice relación con el trabajo simbólico de traspasar un modelo de pedagogía de mercado (disciplinaridad) a los futuros profesionales, sobreviviendo, escasamente, resabios de un modelo participativo que portan los estudiantes y que no puede ser atribuido al proceso formador universitario.
4. Finalmente, que la confrontación con la ciudadanía como respuesta natural de los grupos culturales, en este caso de los estudiantes, frente a los procesos de homogenización cultural, expresada a través de la mantención de la disciplinaridad, resultan ser prácticamente anulados durante el proceso de formación inicial.

Bibliografía

- AVALOS, BEATRICE (1999) *Mejoramiento de la Formación Inicial Docente*. En: García-Huidobro, Juan E. Y otros, La Reforma Educacional Chilena (pp. 199-200). Madrid: Editorial Popular.
- BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, código y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal universitaria.
- BERNSTEIN, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CNAP (2000). Una puerta abierta a la calidad en la educación superior. Santiago, MINEDUC, (pp. 2-11).
- CNAP (2002). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Santiago, MINEDUC (p. 4).
- Facultad de Educación (2002). Bases y perspectivas del Nuevo Programa de Formación de Profesores. U. B. B., (p. 6).
- FERRADA, D. (2004). Elementos orientadores para la formación de profesores desde la perspectiva del currículum crítico comunicativo. En: *História e Formação de Professores, No MERCOSUR/Cono Sul*. Río Grande do Sul, UFRGS.
- http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_forma_docente /comunic_difus/simposio/ponencias/beatrice.doc, (30-10-02).
- PFFID (1997) Bases de Concurso nacional de los Proyectos de fortalecimiento para la formación inicial. Santiago, MINEDUC.
- SMYTH, J. ed. (2001). *Autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Editorial Akal.
- TORRES S., JURJO (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Editorial Morata.
- TORRES S., JURJO (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid: Ediciones Morata.