

Consideraciones en torno a la relación entre el desarrollo profesional docente y el cambio educativo desde la perspectiva de la psicología educacional

Cecilia Assef, Ángela Benavente,**
Claudia Cameratti,** Alejandra Flores,**
Cecilia Letelier* y Antonella Moure****

RESUMEN

El mundo actual se caracteriza por un cambio constante que demanda a las escuelas la aplicación de nuevas prácticas y posiciona al docente como un agente transformador en formación continua. En estas experiencias de formación se ponen en juego variables visibles e invisibles que, aunque son reconocidas por la literatura, comúnmente son ignoradas al diseñar, implementar y evaluar estos programas. Aquellas cruzan todos los niveles del sistema educativo y generalmente determinan el éxito o fracaso de tales intervenciones. Este artículo busca relevar dichas variables y orientar a los equipos encargados de implementar estrategias de perfeccionamiento en instituciones escolares.

Palabras clave:

- Docentes • formación continua • cambio educativo
- variables psicológicas • cultura escolar

* Psicólogas Pontificia Universidad Católica de Chile. Email: cecilia.assef@gmail.com, ceciletelier@yahoo.com

** Psicólogas Pontificia Universidad Católica de Chile, profesoras Escuela de Psicología Universidad Alberto Hurtado. Email: abenaven@uahurtado.cl, cgcamerat@vtr.net, acflores@uc.cl

*** Psicóloga Pontificia Universidad Católica de Chile, académica Escuela de Psicología Universidad Alberto Hurtado. Email: amoure@uahurtado.cl

ABSTRACT

The world nowadays is distinguished by constant change which asks schools to apply new practices and positions the teacher as a change agent in continuous formation. In this training experiences, visible and invisible variables are put into play and although they are recognized by specialized literature, they are usually ignored when it comes to the design, implementation and evaluation of these programs. These variables go through different levels of the educational system and usually determine the success or failure of these interventions. This article seeks to highlight these variables and serve as a guide to teams that implement teacher training programs in schools.

Keywords

- Teachers • continued training • educational change
- psychological variables • school culture

Introducción

En el mundo de hoy, donde la información y los cambios se suceden en forma permanente, es un hecho que el ser humano debe buscar diversas formas de adaptación e implementar nuevas estrategias ante nuevas demandas.

En este sentido, Delors plantea que “ya no es suficiente que cada individuo acumule al inicio de su vida una reserva de conocimiento a la cual podrá recurrir después sin límites. Principalmente, ha de estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer aquel primer saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio” (1996, en De Martín, 2003:108).

Según Brunner (1999, en López 2003), estas transformaciones constantes presentan importantes desafíos al sistema educativo, al cual se le entrega la responsabilidad de educar para la nueva forma de vida que ellas implican. Sin embargo, aquel aún se encuentra anclado en moldes antiguos difíciles de modificar. De acuerdo a Brunner existiría una realidad escolar que transmite modos de pensar deficientes y restringe la autonomía para tomar decisiones, analizar y evaluar la realidad.

Ante dicho panorama, se espera que los docentes se conviertan en agentes de cambio (López 2003) y por esto se implementan una serie de instancias de formación y capacitación que procuran preparar a cada uno de sus participantes para cumplir un rol

transformador en su contexto escolar. Sin embargo, tal exigencia no puede dejar de considerar que las demandas de formación actualizada entran en conflicto con las propias experiencias del docente como estudiante, las que conforman y refuerzan una cultura que difícilmente permite la asunción de los cambios requeridos. Tal como lo planteara Gimeno (1999, en López 2003), los profesores son ante todo agentes culturales cuyas posiciones y valoraciones respecto del sentido de lo que debe ser la cultura escolar se van a propagar y constituirán una de las condicionantes más importantes de sus acciones. La cultura de estos, y lo que creen que deben difundir, son los principales motores que determinan sus prácticas, a pesar de los esfuerzos y estrategias puestas en marcha por la reforma educacional (y así parecen confirmarlo los resultados educativos de la misma).

De esta forma, no es extraño reconocer que hoy en día las prácticas docentes se mantienen casi inalterables, a pesar de las políticas nacionales de cambio. Esto da pie a la desestabilización de las pretensiones, objetivos y fines de sus propuestas, que parecieran no hacer resonancia en los diversos actores de la comunidad educativa (López 2003). Sin su convencimiento, pareciera que la escuela poco a poco va imponiendo tenazmente ciertos modos de conducta, relaciones y pensamiento propios de una institución que se reproduce a sí misma, con independencia de las influencias externas (Pérez Gómez 2000, en López 2003).

Si deseamos relevar los factores que permitirían que el docente emerja de los procesos de formación en servicio, en los que participa como un agente transformador de su contexto escolar, debemos poner el foco de preocupación y análisis en la cultura del sistema educativo, donde las nuevas estrategias e intervenciones implementadas no alcanzan a surtir el efecto deseado: el cambio educativo.

Así, al plantearse una experiencia de perfeccionamiento docente, surge con fuerza la necesidad de considerar muchas más variables que las relativas al contenido del programa o a la modalidad de aplicación del mismo. Si lo que se busca es el ansiado cambio educativo, el perfeccionamiento debe incorporar acciones tendientes a permear la cultura escolar y transformar la escuela a través de los docentes y sus prácticas.

Cultura escolar y cambio educativo

La cultura escolar es un concepto de difícil definición; no obstante, la mayoría de los autores —aunque desde matices distintos— coinciden en asociar este concepto a los valores y creencias compartidos por una determinada comunidad educativa o, como señalan Marchesi y Martín, “normas, valores y expectativas que sustentan los aprendizajes escolares” (1998:132). Lo anterior es concordante con lo que plantean otros autores, como Sancho, Arancibia y Schmidt, quienes definen la cultura escolar del siguiente modo: “conjunto de valores, supuestos, creencias y significados compartidos por los miembros de la organización educativa. Se expresa en rituales, tipos de construcción, manera de

vestir, tipos de documentos de la organización, niveles de formalidad, canales formales e informales de comunicación, formas de reaccionar a los problemas, entre otras formas” (1998:102). Tales propiedades otorgarían un carácter distintivo a la organización, ya que al sustentar una historia y tradición latente y compartida, establece lazos de unión entre los miembros de la comunidad educativa.

La definición de Pereira, por ejemplo, conceptualiza la cultura organizacional, específicamente la dimensión normativa de esta, como el “conjunto de conductas —normas, costumbres y prácticas tradicionales— que constituyen los modos de actuar que caracterizan o tipifican a los actores sociales que actúan al interior de una organización” (1997:11). Correspondería a los comportamientos visibles, observables y que necesariamente se sustentan en valoraciones consideradas como adecuadas y, por lo tanto, vigentes al interior de la organización. Además, según este autor la cultura expresa una dinámica doble: por un lado, es determinada por el contexto social en el cual se encuentra inmersa y, por otro, posee el carácter propio de la organización y sus actores. Ambos aspectos —contexto social y carácter de la organización— pueden estar en tensión o complementarse, lo que lleva a que la cultura se cree y recree constantemente en esa interacción (Sancho, Arancibia y Schmidt 1998).

Otros autores distinguen el concepto de cultura escolar de algunos elementos con los cuales se puede confundir. Por ejemplo, Marchesi y Martín (1998) lo diferencian de la estructura de una escuela, señalando que esta se refiere al sistema organizativo, procesos de toma de decisiones y de participación, y roles y funciones de sus miembros, mientras que la cultura alude a las creencias, normas y valores que pueden ser coherentes o no con dicha estructura, de manera que se establece una relación dialéctica de mutua interdependencia entre ambos conceptos. Por su parte, Sancho et al. (1998) apoyan esa distinción al señalar que la escuela como organización estaría compuesta por estructuras y procesos, los cuales darían cuenta de la cultura vinculada con la generación de una tradición, valores y creencias que servirán de base para metas futuras de la comunidad educativa.

Cultura y cambio educativo son aspectos íntimamente relacionados ya que, como señala Manterola (1997), todas las escuelas necesitan mejorar, sin importar dónde estén o cuán eficientes sean, pues están insertas en una sociedad en constante cambio y evolución, y, por tanto, si la cultura es la base de la escuela, para posibilitar un cambio es necesario considerarla e incorporarla como variable en el diseño, implementación y evaluación de los programas de capacitación o perfeccionamiento docente.

Otra forma de entender cultura es a partir de la concepción de la escuela como sistema. De esta concepción se derivan formas distintivas de concebirla. A modo de ejemplo, citamos la propuesta de Santos Guerra (2000, en Meza 2001), que la define como comunidad crítica de aprendizaje, o la de Undurraga, Astudillo y Miranda (2002), que propone cinco dimensiones constitutivas de la escuela: institucional-cultural, psicosocial, pedagógico-curricular, administrativa y organizacional. Acorde con esta postura,

Sancho et al. (1998) señalan que la escuela puede ser vista como un sistema vivo con partes interdependientes que interactúan interna y externamente.

En la definición de cambio educativo planteada por Fullan y Stiegelbauer se deja entrever la importancia de la consideración de la cultura escolar para el logro de verdaderos cambios; es decir, que un cambio será efectivo si es integrado a la cultura escolar. Los autores afirman que “las soluciones deben convenirse por medio del desarrollo de un significado compartido. La conexión entre el significado y la acción individual y colectiva en situaciones cotidianas es el punto crítico donde se sostiene o se derrumba el cambio” (1997:15). En ese sentido, el logro de este significado compartido pasaría por una integración de este a la cultura particular de la institución donde se lleva a cabo el cambio. Para estos autores, la verdadera naturaleza de aquel sería la transformación de realidades subjetivas, de lo cual se desprende la relevancia de atender “los millares de realidades subjetivas [ya que] la forma en que se abordan o se ignoran estas realidades subjetivas es crucial para que los cambios potenciales se vuelvan o no significativos a nivel del uso y la eficacia individual” (1997:47).

Finalmente, Manterola (1997) y Sancho et al. (1998) señalan que todo proceso de cambio, y concretamente todo proceso de reforma, implica una transformación en la cultura escolar y, por ende, para lograr un proceso de cambio es necesario considerar previamente el contexto organizacional en el cual se llevará a cabo. En palabras de Manterola, cualquier innovación implica que “las relaciones de autoridad, las redes y la calidad de la comunicación, los grupos de status y las normas de la escuela deben cambiar para que la innovación que se intenta tenga éxito” (1997:54).

El docente como agente transformador

Como vimos, las experiencias de formación en servicio dentro del sistema escolar van necesariamente unidas a procesos de cambio y transformación de la cultura escolar. Podemos decir que cada vez que se plantea o se recurre a una instancia de capacitación docente, existe la intención de producir una transformación en los participantes (a través de la adquisición de conocimientos, habilidades y creencias que ampliarán o modificarán su desempeño), quienes, como producto final, deberán generar un cambio en los contextos donde se desenvuelven (Loucks-Horsley 1998). Por esto, uno de los principales aspectos que deben contemplarse al planificar procesos de desarrollo profesional, es la creación de un conjunto adecuado de condiciones para permitir que el cambio se produzca (Loucks-Horsley 1998). Entre estas condiciones, es esencial asegurar que los agentes de cambio estén apropiadamente preparados para cumplir su función y que el sistema esté preparado para que lo hagan.

En primer lugar, la implementación de nuevas ideas en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje consta de tres pasos: (1) usar nuevos materiales, (2) desarrollar nuevos

comportamientos y prácticas, y (3) generar nuevas creencias (Fullan 2001). Las ideas nuevas no tendrán impacto en el aprendizaje de los estudiantes si no se cumplen estos tres pasos. Generalmente, los procesos de cambio se quedan en los dos primeros, sin afectar las creencias de las personas involucradas ni la cultura del sistema, lo que lleva a que la implementación sea superficial y el sistema como un todo permanezca igual: cambia la manera de denominar procedimientos y el tipo de materiales que se utilizan, pero en el fondo se mantienen las mismas formas de gestionar, educar y aprender. De ahí que, al plantearse un proceso de perfeccionamiento o capacitación, cabe preguntarse hasta qué punto esta instancia de formación docente expresa el interés de la escuela (como sistema) por transformar su cultura y hasta qué punto el diseño del programa de formación se orienta a este tipo de cambios.

En segundo lugar, una de las características que influyen en la participación de los docentes en los procesos de cambio es la falta de tiempo. Cambone (1994) propone que para esto es necesario reconceptualizar el tiempo dentro del sistema educativo, como una forma de generar las condiciones para que se produzca una transformación. Los esfuerzos de reforma se han focalizado en una distribución del tiempo de manera que este permita estructurar las actividades de la escuela, pero se ha olvidado que el tiempo docente no sólo es tiempo asignado por terceros. De acuerdo a las necesidades que cada docente tenga, este va a requerir diferentes tipos de tiempo, no lineales, sino que interrelacionados y paralelos entre sí. Los docentes no necesitarían sólo tiempo para enseñar y planificar, sino también tiempo para aprender a través de procesos de formación en servicio; tiempo político, para participar en aspectos de la gestión y de la distribución del tiempo escolar; tiempo para los estudiantes, no sólo dentro de la sala de clases; tiempo para la planificación e implementación de innovaciones, entre otros. Esto da cuenta, además, de que no sólo es necesario entregar más tiempo, sino que se requiere permitir que los docentes puedan desempeñar las funciones que cada tipo de tiempo les presenta en términos de necesidades para el desarrollo de su profesión.

Es frente a este tema que surge una de las discusiones de mayor relevancia en el mundo de la educación de los últimos años: el estatus profesional de la docencia y la posibilidad de ejercer a discreción la toma de decisiones importantes para su desempeño dentro del sistema. En los últimos treinta años, uno de los principales llamados frente a la mejora de los sistemas educativos ha sido el de profesionalizar el rol docente (Sarramona, Noguera y Vera 1998). Estos movimientos, que han tenido diferentes carices (políticos, económicos, sociales, técnicos), aún no han llevado a un cambio; por el contrario, se mantiene la falta de un reconocimiento profesional que sea proporcional a la relevancia de la labor llevada a cabo por los docentes.

De acuerdo a Hargreaves (2003), esta es una de las grandes paradojas de la educación. Por una parte, frente a los grandes cambios sociales que la humanidad ha experimentado y a los requisitos que la explosión del conocimiento ha presentado al sistema educativo, se entiende al profesor como aquel que debe crear comunidades de aprendizaje y desarrollar

capacidades de innovación, flexibilidad y compromiso para generar en los individuos a quienes educa las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Y es por esto que al docente se le hace partícipe de una serie de procesos de formación en servicio y se han realizado modificaciones a su preparación inicial.

Por otro lado, los profesores son los profesionales que se han visto menos beneficiados frente a los procesos de cambio: sus condiciones de trabajo han empeorado y se los ha alejado de los procesos de toma de decisiones, deteriorando su capacidad de autonomía (Hargreaves 2003). Se les exige ser los protagonistas del sistema, aunque sólo se les permite desempeñar un papel secundario en su contexto laboral.

Hargreaves (2003) plantea que los docentes se encuentran hoy en día dentro de un triángulo de intereses en conflicto:

- por una parte se les exige que sean catalizadores de la sociedad del conocimiento y de todas las oportunidades que esta conlleva;
- además, se les pide que sean el contrapunto de las amenazas de la sociedad del conocimiento a la inclusión y la equidad social, y, finalmente,
- se espera que sean los mártires de la sociedad del conocimiento, en un contexto donde las crecientes demandas al sistema educativo están siendo satisfechas a través de la creación de programas con líneas de desarrollo y soluciones estandarizadas, generadas al menor costo posible y con un grado mínimo de participación docente.

Estas exigencias del sistema están moldeando una profesión docente a la que incluso se le cuestiona su discreción profesional. De acuerdo a Sarramona et al. (1998), lo que caracteriza a una profesión es que el individuo pase por una preparación inicial que le faculte, en calidad de experto, para tomar decisiones y resolver aquellas cuestiones que son propias de su profesión, lo cual no siempre se lleva a la práctica en el desempeño profesional docente. Esto es muy claro en los procesos de formación. La mayoría de las iniciativas de desarrollo docente han tomado la forma de algo que se hace *a* los profesores y no *con* los profesores ni menos algo hecho *por* ellos, lo cual deriva de la prevalencia de una visión pasiva de estos profesionales (Fullan y Hargreaves 1996).

Por otra parte, las decisiones sobre qué y cómo innovar en el sistema educativo surgen de mandatos jerárquicos (Fullan y Hargreaves 1996) marcados por una mirada racional-estructural del cambio (Evans 1996), basada en los siguientes supuestos: el ambiente y la organización son lógicos, estables y predecibles, por esto, la planificación debe ser lineal, estructurada y a largo plazo; su objetivo debe ser diseminar y presionar, y su foco, las funciones, tareas, roles y reglas de la institución educativa. Este modelo se concentra en el diagnóstico de 'enfermedades' y en la receta de 'curas' ideales, que enfatizan posiciones, políticas y procedimientos en vez de personas. Se presta poca atención a las realidades cotidianas de los docentes que deben implementar los cambios o los problemas prácticos

de la innovación institucional (Evans 1996). Esto lleva por lo general a resistencias que normalmente se atribuyen a problemas de personalidad y al carácter de los docentes, a sus aptitudes profesionales y no al formato de implementación (Evans 1996; Fullan y Hargreaves 1996; Hargreaves 1997), lo que refuerza la idea de que para que los cambios funcionen estos deben ser implementados desde arriba o propuestos desde fuera.

Aunque la mayoría de las transformaciones planificadas no la consideren, la resistencia es la forma humana normal y necesaria frente al cambio, y tiene que ver con el significado que las personas le entregan a las alteraciones a su vida cotidiana (Evans 1996). Considera Evans que el cambio puede tener varios significados para los seres humanos:

- Cambio como crecimiento y renovación: el ideal público; es el lenguaje en que generalmente están planteadas las reformas. El cambio es visto como un proceso de aprendizaje.
- Impulso conservador: la realidad privada. El cambio no es natural ni normal ni constante ni común. La mayoría de los cambios son lentos, incrementales, a veces casi imperceptibles. Generalmente nunca son buscados. La vida depende de la continuidad y el cambio suele significar una pérdida. Ignoramos eventos que no entendemos, suprimimos comportamientos inesperados, limitamos las innovaciones para mantener el sentido de nuestra existencia.
- Cambio como pérdida: frente a los procesos de cambio se entra en un proceso de duelo. Con el cambio una parte de nuestra vida deja de tener sentido; se interrumpe la continuidad.

Frente a estas posiciones se podría afirmar que para los seres humanos el cambio se exalta en principio, pero se opone en la práctica (Evans 1996). Esto puede llevar a que la sugerencia de un cambio sea vista como una afrenta personal, pues aquel amenaza el sentimiento de competencia de las personas, crea incertidumbre y genera conflictos. Esto se expresa en una *cultura de la resistencia* en el contexto escolar (Evans 1996).

Para trabajar con esta cultura de la resistencia, los sistemas educativos que desean renovarse se enfrentan al desafío de revitalizar a su personal, generando espacios de innovación educativa que permitan el reencantamiento con la profesión (Evans 1996). Esto implica la consideración de los aspectos emocionales de la labor docente (Fullan 1993; Hargreaves 1997). Desde este punto de vista, no basta con tener buenas ideas o propuestas innovadoras e interesantes para que estas pasen automáticamente a formar parte de la vida cotidiana de la escuela; se requiere necesariamente considerar las resistencias naturales que estas innovaciones implican.

En general, los procesos de cambio dentro del sistema educativo están dirigidos a las cabezas de sus miembros. Los docentes se capacitan y adquieren nuevos conocimientos y herramientas, la estructura del sistema cambia, se modifican la gestión y las mallas curriculares para asegurar aprendizajes cognitivos de calidad en los estudiantes. Cuando

se generan cambios dirigidos específicamente a los docentes, estos se focalizan ‘desde el cuello hacia arriba’, en las dimensiones intelectuales de su trabajo (Hargreaves 1997). El cambio educativo necesita de una mayor profundidad. La buena enseñanza no es sólo un asunto de conocimientos, técnicas, competencia y eficiencia; la buena enseñanza también involucra una dimensión emocional. Se relaciona con sentimientos de placer y alegría, con la creatividad, el desafío y la pasión.

Esta perspectiva ampliada del desarrollo profesional docente y en especial de lo que la formación continua implica dentro de él, posee ciertos rasgos que caracterizan al docente como gestor de resultados efectivos en la educación (Beca 2004):

- Sólida formación disciplinaria y pedagógica. Es decir, un docente que no sólo conoce los contenidos sino que domina estrategias pedagógicas pertinentes para el aprendizaje de sus estudiantes.
- Un compromiso profesional que se expresa en una permanente preocupación por el destino de sus estudiantes y sus familias.
- Autonomía profesional que le posibilita la toma de decisiones frente a situaciones complejas, coherentes con las normas institucionales del ejercicio profesional.
- Responsabilidad profesional, que supera actitudes burocráticas y se centra en los aprendizajes de los estudiantes.
- Capacidad de trabajo en equipo y disposición para aprender de los pares, concibiendo la tarea educativa como misión de un equipo profesional más que individual.
- Disposición para revisar permanentemente sus conocimientos y habilidades, en sintonía con los cambios y necesidades de sus estudiantes.
- Participación activa en procesos de evaluación y autoevaluación de sus prácticas de enseñanza y desempeño, sobre la base de estándares construidos y aceptados por los profesionales de la educación, que se desprenden de instancias de reflexión crítica sobre las prácticas y acciones docentes.

En consideración de estas particularidades, pasamos a comentar el vínculo entre las estrategias de perfeccionamiento docente y el cambio efectivo de sus prácticas y, finalmente, de la cultura escolar, las cuales se encuentran en una relación de mutua dependencia y determinan el efecto o impacto real de dichas intervenciones.

Desarrollo profesional docente y cambio educativo

El perfeccionamiento es una necesidad de la educación y es concebido como un derecho para los docentes, en tanto permite que estos puedan cumplir con el proceso educativo

y la política educacional que la reforma les demanda. “El perfeccionamiento en consecuencia es un elemento básico para la profesionalización docente y por eso ha de ser un proceso permanente y al menos sistemático” (Quer 2000:21).

En un sentido amplio, podemos considerar el desarrollo profesional docente como el intento sistemático de alterar la práctica, creencias o conocimientos profesionales del personal de la escuela hacia un propósito articulado (Griffin 1983, en Iranzo 2002), o como el intento de mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros (Fullan 1990, en Iranzo 2002). Es decir, “la formación permanente es un recurso, una necesidad, una parte implícita en la carrera profesional del docente. Estar al día para formar a las generaciones futuras en un contexto conflictivo y diversificado, hace imprescindible potenciar y fortalecer la formación permanente de este colectivo” (De Martín 2003:118).

Tal como se ha señalado, la formación para el cambio educativo que se demanda hoy en día a las escuelas y a nuestros docentes, no puede obviar la idea del desarrollo docente y de la formación permanente del profesorado como una necesidad. Esta última no puede entenderse única y exclusivamente desde la dimensión didáctica, sino que debe ser convocada desde una aproximación social, histórica y política que tenga en cuenta los contextos en los cuales se dan estas funciones didáctica y formadora. En este sentido, una formación permanente que se centre en destrezas concretas sin contemplar al enseñante total —es decir, con edad, género, experiencias y valores personales construidos de forma permanente en contextos sociales—, está contribuyendo a acentuar lo inadecuado del planteamiento y el problema en general (Iranzo 2002).

Según Quer (2000), el perfeccionamiento es la correa de transmisión del cambio, de mejoramiento sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje o de la gestión, porque es mediante la actualización y reflexión del docente que los principios de la reforma o del mejoramiento propuesto se llevan a la práctica. El perfeccionamiento tiene como objetivo final colaborar para que los profesores sean: reflexivos; innovadores y creativos; dispuestos al cambio, a asumirlo y operar con él, solucionando los problemas que puedan surgir de su implementación; autónomos, esto es, con libertad para gestionar los cambios necesarios para mejorar su quehacer; capaces, vale decir, que sepan lo que deben hacer en virtud de su experiencia, conocimientos previos y adquiridos a través del perfeccionamiento, por lo cual es importante que el perfeccionamiento sea un proceso participativo donde se tome en cuenta la experiencia previa del docente.

Si la formación permanente se entiende, entonces, como una fuerza impulsora del desarrollo profesional docente y, por tanto, del desarrollo de la mejora escolar, lo interesante es reconocer las características que este tipo de formación —sea llamada formación en servicio, perfeccionamiento u otra— debe asumir para cumplir con los objetivos esperados. Lo interesante es reconocer la importancia del espacio en el que se desarrolle este tipo de formación, pues se hace absolutamente necesario comprenderla como un aprendizaje de la institución escolar y no de componentes aislados de la realidad que han de influir en ella (Iranzo 2002).

Más allá de los modelos utilizados, Elliot (1991, en Iranzo 2002) señala la necesidad de considerar algunos aspectos que son propios de cualquier intervención formativa:

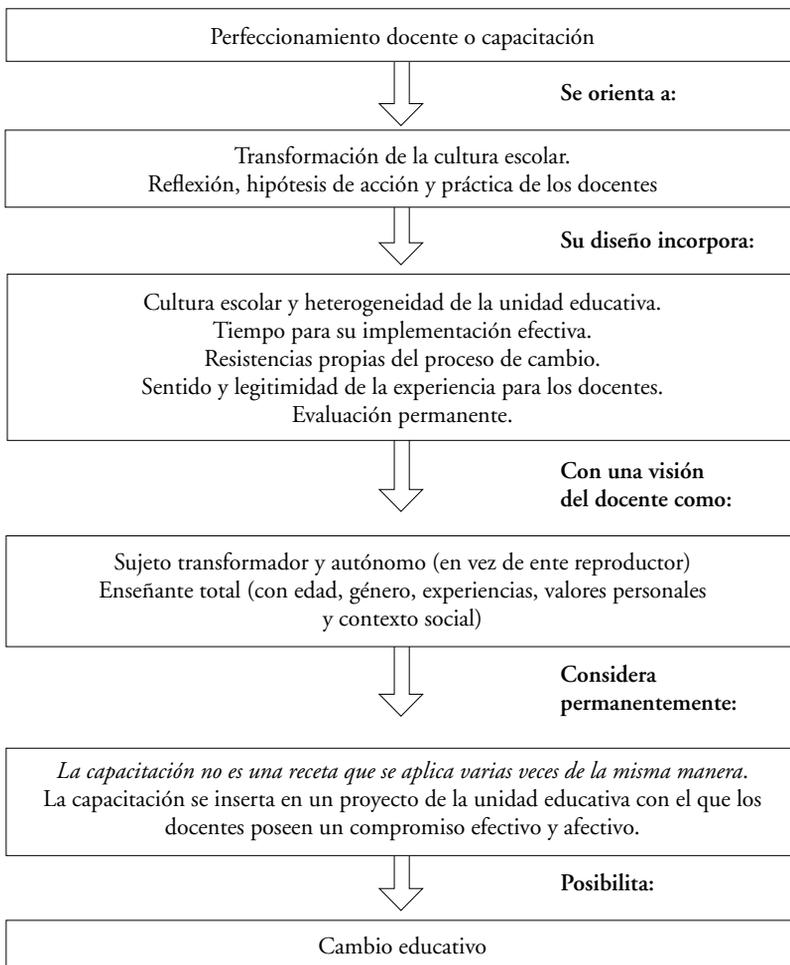
- La experiencia como base de cualquier aprendizaje.
- El estudio de problemáticas concretas a resolver, como elemento constitutivo del aprendizaje profesional.
- El desarrollo de la capacidad práctica reflexiva competente, como fin de cualquier intervención formativa.
- La necesidad de hacer interactuar la reflexión de situaciones prácticas reales para procurar la adquisición del conocimiento.

Al respecto, el perfeccionamiento, actualización o capacitación, ha ido evolucionando hacia el concepto de profesionalización docente o desarrollo profesional, que estaría enfocado a formar profesores con niveles crecientes de calidad, autonomía y participación, asumiendo que la formación profesional no se agota en la formación inicial y que implica el desarrollo de la práctica profesional. En este sentido, un perfeccionamiento orientado a la profesionalización requiere de ciertas condiciones, entre las que se cuentan: a) considerar la heterogeneidad de los diversos agentes de la labor educativa; b) darse al interior de la unidad educativa (conforme a un proyecto definido y aceptado por la comunidad escolar, que “debe contar con la adhesión racional y el compromiso efectivo y afectivo de los diferentes agentes que conforman dicha comunidad”) (Nordenflycht, en Quer 2000:123). Esto implica que el éxito del perfeccionamiento está estrechamente ligado al rol de los directivos en cuanto a sus capacidades de gestión, liderazgo y de conciliar la participación, autonomía y adhesión a un proyecto colectivo que exige acciones unificadoras y homogéneas, así como, además, requiere romper el aislamiento en el cual el docente desarrolla su actividad. Esto nos permite señalar que una instancia de perfeccionamiento docente debería ser la expresión de una necesidad de la comunidad educativa en su conjunto.

Nordenflycht (en Quer 2000) concluye que el perfeccionamiento no puede continuar siendo visto como una acción compensatoria de deficiencias en la formación inicial. Debe ajustarse a los requerimientos de la descentralización pedagógica y curricular, sin dejar de lado sus objetivos relacionados con el desarrollo personal y con el crecimiento del compromiso de la misión educativa del profesor, y con el mejoramiento sustancial de la calidad de su tarea. También debe estar enfocado a la mutación del docente de un ente reproductor a un sujeto transformador, constructor de conocimiento que desarrolla su labor en un contexto particular y que evita otorgar respuestas homogeneizantes para el desarrollo de roles estereotipados y tipificados de manera neutra. Lo más importante es que debe articularse en la tríada reflexión, hipótesis de acción y práctica, vinculando el perfeccionamiento con la investigación, innovación y evaluación permanente.

Ahora bien, ¿por qué no ha sido posible implementar modelos de formación permanente que cumplan con los objetivos de desarrollo profesional y mejora de la escuela? La literatura que ha analizado este fenómeno plantea en forma categórica que los discursos entre la teoría y la práctica han dejado de ser lineales y causales, y que estos se ven enfrentados a las resistencias propias de las fuerzas de cambio que están a su base (Iranzo 2002). Así como el escenario mundial está en constante transformación, y ha puesto en crisis nuestros sistemas educativos, también la formación docente (inicial y permanente) lo está. Frente a este cambio debemos considerar múltiples factores (ver Figura 1).

Figura 1. Elementos que constituyen un programa de perfeccionamiento docente que tiende al cambio educativo



Algunas claves que el equipo capacitador debe considerar para transformar su instancia de formación en una herramienta para el cambio educativo

Tal como se ha indicado, hay una gran cantidad de elementos que influyen en las intervenciones capacitadoras, y en sus efectos en los docentes y las escuelas. Dichos elementos se encuentran en los distintos niveles del sistema educativo, desde lo más amplio (el macro sistema educacional) hasta lo más particular (el profesor).

En primer lugar, se pueden señalar las dificultades del sistema educacional. La estructura y procedimientos formales determinan ciertos modos de actuar y de concebir la realidad. En el caso de nuestro país, este sistema se caracteriza por una alta centralización y por la existencia de pocos espacios para ejercer autonomía por parte de los establecimientos. Las estrategias de perfeccionamiento docente son externalizadas (principalmente a la división del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP) y, dado el gran universo de escuelas, liceos y profesores, cualquier perfeccionamiento termina siendo una acción aislada.

Sin embargo, el sistema educacional presenta una clara conciencia de la necesidad de innovar, lo cual se refleja en las innumerables políticas y programas que han surgido a partir de la reforma educacional. Un ejemplo indiscutible de este afán es la activa participación de Chile en diversas pruebas nacionales e internacionales, donde el país quiere medirse con el mundo, a pesar de los malos resultados que obtiene, los que toma como mapas de las principales debilidades que requiere mejorar.

En segundo lugar, aparecen las dificultades institucionales, propias del establecimiento, donde se replica la forma como funciona el sistema educacional en el que está inserto, y se presentan dificultades de orden estructural y administrativo. Aquí se pueden observar problemas en distintos niveles, pero los más determinantes se dan en los equipos directivos. El cambio de las estructuras, la dificultad y temor frente a la modificación de los procedimientos, la falta de tiempo para probar nuevas estrategias de enseñanza, etc., configuran un escenario de obstáculos que entorpecen el cambio. Aunque algunos tienen el anhelo y la conciencia de la importancia de una transformación, no saben hacia dónde ni cómo dirigirla.

En tercer lugar, existen dificultades relacionadas con los propios docentes, en particular con sus prácticas, creencias y posibilidades de implementar el cambio. Entre ellas se pueden encontrar: el temor al cambio y el actuar por economía (hay un alto costo por innovar en técnicas de enseñanza, es más económico utilizar los conocimientos ya adquiridos). En este nivel hallamos a los actores principales del cambio, los generadores y ejecutores, quienes pueden poner en práctica todo lo que deseen, una vez que se suman a él.

Podría pensarse que estos tres niveles articulan un círculo vicioso que perpetúa la resistencia y la incapacidad profesional para implementar una transformación educativa.

Un sistema de educación que funciona mal, genera postulantes que llegan a las carreras de pedagogía sin dominar los contenidos elementales que luego deberán enseñar, por lo que el proceso de formación inicial utiliza gran parte de su tiempo en estrategias re- mediales para estas carencias, y menos tiempo en entregar las técnicas pedagógicas para ejercer un cambio educativo. Luego, al insertarse en el sistema, estas herramientas poco desarrolladas llevan a que el sistema siga funcionando mal. ¿Cómo romper este círculo? Una de las posibilidades es incluir a la institución escolar como un espacio de aprendizaje continuo y proveedor de experiencias que enriquezcan el trabajo docente.

Por esto, y considerando que cualquier perfeccionamiento o programa de formación continua orientada a los docentes incluye la temática del cambio, es necesario antes de embarcarse en un proyecto de este tipo tener en cuenta algunas variables que pueden ser clave respecto del éxito o fracaso de las mismas (entendiendo como éxito la implementación de ellas en la sala de clases y como fracaso que el programa quede sólo como una capacitación más, aunque haya sido de alta calidad en cuanto a sus objetivos, contenidos y metodologías).

Antes que nada hay que tener presente que las capacitaciones suponen algo más allá de un aprendizaje, es un proceso de formación que implica conflictos de identidad y cultura por sobre lo estrictamente cognitivo (Cardemil et al. 2003a). Entonces, la formación también debe contemplar este conflicto de identidad que afecta a los docentes: ¿qué puedo aprender?, ¿por qué me mandan a este curso?, ¿estoy haciendo algo mal?

Existen diversas representaciones sociales acerca de las capacitaciones (por ejemplo, un premio, el fin de una etapa, un regalo, tiempo para el ocio, tiempo para dejar de trabajar en las labores cotidianas sin experimentar culpa, etc.). “En general, se observa un error en la concepción de diplomados y pasantías, los cuales han sido presentados como premios para los docentes, como la culminación de un proceso y no como una respuesta a las necesidades pedagógicas y de desarrollo profesional de los centros educativos a los cuales pertenecen” (Cardemil et al. 2003a:92).

Los perfeccionamientos son asumidos como iniciativas personales, desvinculadas de una visión más amplia que se relacione con la calidad educativa del establecimiento. Sin ir más lejos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los establecimientos, por lo general no contempla ni la relevancia para construir metas de desarrollo profesional para los equipos docentes ni estrategias para llevarlo a cabo. Sin embargo, es necesario que la formación continua: “se apoye en un contexto institucional que facilite las condiciones de reconocimiento de dichos cambios y disponibilidad para seguir desarrollándolos, así la proyección de estos cambios no quedará aislada en una sala de clases, lo que implica pérdida de recursos humanos y materiales, sino que podrá extenderse y tener impacto en la institución” (Cardemil et al. 2003a:93). Para ello, es importante que el perfeccionamiento sea coherente con el PEI del establecimiento y con las orientaciones de las políticas educativas. Así se favorecerá el compromiso y responsabilidad personal e institucional ante la intervención.

En segundo lugar, se destaca el conocido error de pensar que el perfeccionamiento es una transmisión de contenidos y que el cambio en la práctica pedagógica podría realizarse de manera lineal con el solo hecho de conocer nuevos contenidos, estrategias y experiencias de innovación (Cardemil et al. 2003b:178). En estos casos, el perfeccionamiento suele comprenderse como un esfuerzo paliativo y no como elemento central de los procesos permanentes y continuos propios del desempeño profesional en un contexto complejo y cambiante, como lo es la escuela. Hay un énfasis en la entrega de información o elementos teóricos y ausencia de dispositivos que conlleven su aplicación en terreno y el análisis que de ello se deriva. Es decir, se sugiere focalizar los esfuerzos en programas de formación orientados al desarrollo de competencias requeridas para enseñar, más que en la adquisición de conocimientos.

Otro punto que aparece como relevante en la efectividad de los programas de capacitación es la importancia de contar con formadores capaces de escuchar e integrar dentro de sus planes la experiencia real de los docentes que llegan a su formación, las condiciones de los contextos educativos en los que se desenvuelven y la dinámica puesta en juego por los sujetos de formación (Álvarez s/f:10).

Una variable muy relevante es la identidad de los docentes. Las grandes resistencias se deben al hecho de que, en principio, son ellos los que enseñan, no los que aprenden. A muchos profesores les costaría aprender y someterse a que otros les enseñen debido a este conflicto de roles. Frente a los pares no pueden verse como ignorantes y frente a otros profesionales deben validarse como buenos profesionales, ya que existe un desmedro social de su profesión (a nivel de salarios, a nivel de la visión social de la pedagogía, entre otros).

Por otro lado, la escasa autonomía y capacidad de tomar decisiones que suelen caracterizar a este gremio, favorece el hecho de que los profesores no se hagan cargo de sus problemas en la enseñanza y de que acusen a otros como causantes de las dificultades. Para ellos, el problema pareciera estar siempre en un otro (directivos, alumnos, padres, poco tiempo, mala calidad de la capacitación, temas repetidos, etc.), pero hay que saber leer entrelíneas y distinguir la frustración y baja autoestima profesional que están detrás de este tipo de afirmaciones.

Por último, hay que señalar que las capacitaciones cumplen con un rol social dentro de la escuela. La interacción que se da entre pares, la posibilidad de compartir diagnósticos y percepciones acerca de la propia práctica, la elaboración guiada y conjunta de un proyecto de innovación, etc., dan valor a este tipo de estrategias. Los espacios físicos y temporales que tiene el profesor para reflexionar acerca de su labor y encontrarse con sus colegas son muy escasos, y la capacitación, entre otras cosas, otorga esas instancias para compartir conocimientos, reflexionar en conjunto y así aprender a partir de los pares.

Si se toman en cuenta estos elementos, es posible concluir que una buena capacitación no puede ser igual a otra, debido a que más allá del programa a realizar y los contenidos específicos, existen variables culturales (tanto de parte de la institución como del profesor) que intervienen en forma activa en el proceso de perfeccionamiento. Por

este motivo, ninguna clave dictada por la literatura científica en este campo reemplaza la realización inicial de un diagnóstico o catastro previo en la institución.

Antes de implementar cualquier capacitación es necesario hacer un diagnóstico de las necesidades reales y los recursos del establecimiento, y en función de eso ofrecer un itinerario de formación que puede ser negociado con la escuela (considerando número de participantes, tiempos, contenidos, cursos, costos, etc.). Es fundamental ofrecer un producto muy claro, consecuente y que no se vaya desdibujando en el camino, aunque esto no implica que sea rígido.

Otro aspecto muy importante se refiere a capacitar a un equipo líder —esto es, jefes de área, UTP, directivos y profesores que tengan liderazgo en el colegio—, de modo que el perfeccionamiento sea avalado y respaldado por todos. Sólo los consensos pueden pavimentar el camino hacia el cambio, ya que suman esfuerzos y evitan que las intervenciones se queden en acciones aisladas sin ninguna trascendencia. Aquí, el concepto de *aprendizaje continuo* es clave. Lo fundamental es la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (DuFour y Eaker 1998) que funcionen de manera permanente y donde sus participantes compartan una actitud inquisitiva que los lleve a una constante búsqueda y prueba de espacios de formación y de nuevos métodos de enseñanza, aprendizaje y gestión.

Del mismo modo, hay que evaluar los efectos de la capacitación. No sólo para conocer la opinión y aprendizajes de los participantes sino para promover un ejercicio de metaanálisis de su propia participación. El resultado de esta evaluación debe ser de conocimiento público y los capacitadores deben asegurarse de que llegue a todos los actores involucrados.

Por último, hay que aclarar que la capacitación no es la única solución posible o la respuesta a todos los obstáculos para alcanzar el cambio y/o mejoramiento de la educación, sino sólo un factor más a tomar en consideración, de manera integrada y acompañada por otros factores que son tanto o más importantes que este.

Así se generaría un ciclo de aprendizaje organizacional profundo (Senge et al. 1994, en DuFour y Eaker 1998), donde se desarrollen constantemente nuevas habilidades, se generen nuevas experiencias y, en forma gradual, se produzcan cambios fundamentales en la cultura organizacional, en términos de valores, creencias y procedimientos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Francisco, s/f. “Perfeccionamiento docente e identidad profesional”. Inédito.
- Beca, Carlos Eugenio, 2004. “Propuesta a partir de experiencias desarrolladas en Chile”. En Isabel Flores, ed. *¿Cómo estamos formando a los docentes en América Latina?* Lima: Proeducación, UNESCO, 179-188.

- Cambone, Joseph, 1994. "Time for Teachers in School Restructuring". En Ronald J. Anson, ed. *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/cambone1.html> [julio 2005]
- Cardemil, Cecilia, Francisco Álvarez, Pablo Venegas y Roberto Fernández, 2003a. "Estilos de dirección escolar, identidad y cambios movilizados por profesores participantes de un diplomado". *Persona y Sociedad*, Volumen XVII, N° 1, 77-93.
- _____, 2003b. "Perfeccionamiento, identidad y cambio de prácticas pedagógicas". *Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 2 (2), 175-187.
- De Martin, Elena, 2003. *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesis (Phd), Facultat de Ciències de l' Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0621104-153552> [junio 2005]
- DuFour, Richard y Robert Eaker, 1998. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service. <http://www.enc.org/professional/guide/foundation/community/document.shtm?input=BYD-002645-dufour1> [julio 2005]
- Evans, Robert, 1996. *The Human Side of School Change. Reform Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, Michael, 1993. "Why Teachers must Become Change Agents". *Educational Leadership*, 50 (6). http://home.oise.utoronto.ca/~changeforces/Articles_98-99/03_93.pdf [julio 2005]
- _____, 2001. "Implementing Change at the Building Level". En William Owings y Leslie Kaplan, eds. *Critical and Emerging Issues in Educational Leadership*. http://home.oise.utoronto.ca/~changeforces/Articles_01/08_01.pdf [julio 2005]
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves, 1996. *What's Worth Fighting for in Your School?* New York: Teachers College Press.
- Fullan, Michael y Susan Stiegelbauer, 1997. *El cambio educativo; guía de planeación para maestros*. México D.F.: Trillas.
- Hargreaves, Andy, 1997. "Rethinking Educational Change: Going Deeper and Wider in the Quest for Success". En Andy Hargreaves, ed. *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/portal/site/ascd/template.book/menuitem.ccf6e1bf6046da7cdeb3ffdb62108a0c/?bookMgmtId=33098aec2ecaff00VgnVCM1000003d01a8c0RCRD> [julio 2005]
- _____, 2003. *Teaching in the Knowledge Society*. <http://www.mcgrawhill.co.uk/openup/chapters/033520483X.pdf> [julio 2005]
- Iranzo, Pilar, 2002. *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros*. Tesis (Phd). Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, Universitat Rovira i Virgili.
- López, Silvia, 2003. *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis (Phd). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia.
- Loucks-Horsley, Susan, 1998. "Managing Change: an Integrated Part of Staff Development". En

- Staff Development: a Handbook of Effective Practices*. Oxford, OH: National Staff Development Council. <http://www.enc.org/professional/learn/change/resources/readings/document.shtm?in put=ACQ-137039-7039> [julio 2005]
- Manterola, Marta, 1997. "La escuela desde una perspectiva de cambio planificado". En Gonzalo Undurraga, Eduardo Astudillo, Osvaldo Astudillo, Marta Manterola y Manuel Pereira. *Monografías en educación: desarrollo organizacional escolar*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marchesi, Álvaro y Elena Martín, 1998. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Meza, José Aníbal, 2001. *Contribución de las instancias de gestión en el desarrollo de la cultura colaborativa*. Tesis (Mg). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pereira, Manuel, 1997. "Rasgos críticos de la cultura organizacional del sistema escolar chileno". En Gonzalo Undurraga, Eduardo Astudillo, Osvaldo Astudillo, Marta Manterola y Manuel Pereira. *Monografías en educación: desarrollo organizacional escolar*. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Quer, Santiago, 2000. *Perfeccionamiento, intento inicial de una teoría*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.
- Sancho, A., Arancibia, V. y Schmidt, P., 1998. "Experiencias educativas exitosas". *Serie Informe Social* N° 52, Instituto Libertad y Desarrollo.
- Sarramona, Jaume, Joana Noguera y Julio Vera, 1998. "¿Qué es ser profesional docente?" *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144. <http://dewey.uab.es/pmarques/ntic/sarramo.htm> [julio 2005]
- Undurraga, Gonzalo, Eduardo Astudillo y Christian Miranda, 2002. "Desde una cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión". *Pensamiento Educativo*, 31, 94-117.