

25
AÑOS



SABERES
DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



Enfoques y estrategias de Desarrollo Profesional Docente:

reflexiones y aprendizajes de 25 años



Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua
para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Andrea Carrasco – Pablo González (Editores)

Enfoques y estrategias de Desarrollo Profesional Docente: reflexiones y aprendizajes de 25 años.

223 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el
Magisterio de la Universidad de Chile

© Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

© Andrea Carrasco y Pablo González (Editores), 2025.

Diseño y diagramación: Luciana Mazzini G.

ISBN: 978-956-420-367-6

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte,
por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del
presente estudio son responsabilidad de los autores.

Prohibida su comercialización.

Edición Digital.



© Saberes Docentes

Este libro recoge la trayectoria de estos 25 años del Centro de Estudios Saberes Docentes (ex Programa de Educación Continua para el magisterio, PEC), de trabajar con y para las y los profesores del sistema escolar de todo el país, hemos transitado por un proceso profundo de reflexión en torno al aprendizaje y desarrollo profesional docente, poniendo énfasis en las claves que hacen posible dicho aprendizaje docentes directivos. Esta obra está compuesta por una re edición de algunos capítulos libros desarrollados por el PEC- Saberes Docentes desde el año 2005 hasta la fecha.

¿Cómo surge el Programa de Educación Continua (PEC) y cómo se transforma en Saberes Docentes?

Con la vuelta de la democracia y con el fin de apoyar y difundir los cambios de la Reforma Curricular del año 1998 y, ante la necesidad de apoyar y fortalecer el perfeccionamiento para el magisterio, en la Universidad de Chile, desde la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA), en el año 1999 se forma el Programa de Educación Continua para el Magisterio, con la finalidad de comenzar a diseñar cursos específicos para profesores en el marco de la reforma curricular de la época.

Durante 8 años el PEC se instala como un programa Inter facultades, ubicado en la “Torre 15”, que tenía como propósito desarrollar cursos de educación continua que permitiesen fortalecer la formación del magisterio en sus distintas disciplinas y saberes. Durante ese periodo el PEC dialogaba con diferentes facultades para el desarrollo de sus cursos, tales como: la facultad de ciencias, de filosofía y humanidades, de ciencias sociales, de medicina, entre otras.

Luego de varias encuentros y reflexiones sobre la vinculación de la formación inicial con la formación continua docente y con el propósito de aportar en la formación y desarrollo profesional docente, en el año 2007 - El PEC - se traslada a la Facultad de Filosofía y Humanidades, esperando generar alianzas con el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP), departamento que había recuperado la formación pedagógica, mediante los programas pos-licenciatura, para la Facultad y la Universidad de Chile.

Con el pasar de los años y la maduración y crecimiento del programa PEC durante el 2014 y 2015, se desarrolla un proceso de reflexión interna, participativo, con la finalidad de generar un nuevo Plan estratégico del programa, con el horizonte de transformarnos a un Centro de investigación y Desarrollo en educación continua. En especial, nos preguntamos respecto a la naturaleza y al papel que juega la educación en el aprendizaje y el desarrollo profesional docente. Como respuesta, concordamos en comprender al docente como un profesional con saberes propios, como un sujeto histórico-político que portan y generan conocimiento que es lo que colectivamente denominamos “Saberes docentes”. Luego de esta reflexión, y con la convicción de que teníamos las condiciones para ser un centro Universitario, el año 2017 se presenta el proyecto de creación del Centro y ya en el año 2018 el Consejo Universitario aprueba la formación del Centro Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio – Saberes Docentes.

A lo largo de estos 25 años, el Centro ha construido una trayectoria centrada en apoyar e impulsar el desarrollo profesional docente y la formación continua permanente con el sello: de lo público, inclusivo y pluralista de la Universidad de Chile, y además desde el sello y visión del propio Centro, con un compromiso con la generación de conocimiento, innovación y desarrollo de educación continua para los/as diversos/as actores/as del sistema educativo. Además, en todos estos años ha aportado en distintos ámbitos, uno de ellos es el papel fundamental que ha desempeñado en el fortalecimiento de la práctica docente mediante la implementación de programas de formación continua que han proporcionado herramientas valiosas a las y los docentes para enfrentar los retos de un sistema educativo en constante transformación.

En este ámbito de formación docente, en sus 25 años de existencia, el Centro ha contribuido al diseño e implementación de políticas públicas en educación. A través del desarrollo de programas junto con el Ministerio de Educación hemos aportado significativamente en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras y fortaleciendo el papel del docente como agente de cambio dentro de la sociedad. Nuestro trabajo ha sido clave para que las políticas públicas reconozcan la importancia de la formación continua y el acompañamiento integral a los docentes, contribuyendo así a una educación más inclusiva y de mayor calidad.

Un segundo ámbito de aporte de nuestro Centro es la investigación educativa y las publicaciones sobre nuevo conocimiento. A raíz de la experiencia en formación continua y aprendizaje docente, desde el año 2015 se forma el área de investigación y publicaciones en el Centro Saberes Docentes, área donde se comienzan a desarrollar las primeras investigaciones en el ámbito educativo – escolar, investigaciones que han generado evidencias, nuevos aprendizajes y reflexiones sobre el rol docente y sus procesos y de formación continua y sobre el aprendizaje docente y de directivos.

En este contexto, este libro presenta las principales publicaciones del Centro de Estudios Saberes Docentes en formato libro, entregando una selección de capítulos que han sido significativos para el quehacer del Centro. En este libro confluyen experiencias de formación, investigación y extensión que recogen aprendizajes, reflexión desafíos y oportunidades de desarrollo profesional docente.

Este libro se propone contribuir, desde la experiencia y desde el conocimiento, a la incesante reflexión y aprendizaje profesional que llevan adelante las y los profesores y también las y los asistentes de la educación en el marco de las responsabilidades y tareas que desarrollan de manera cotidiana en sus contextos comunitarios e institucionales. Los textos seleccionados integran precisamente esta riqueza, esta pluralidad y diversidad con la que los equipos académicos y profesionales del Centro han tenido la posibilidad de interactuar a lo largo de estos 25 años.

Quienes lean este libro, podrán encontrar entre sus páginas, vivencias, experiencias personales y colectivas, aprendizajes profesionales y también personales, enfoque y perspectivas teórico-metodológicas, marcos comprensivos y valóricos que constituyen el patrimonio que permite al Centro, luego de 25 años de vida, ser un centro universitario que se propone contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y a la transformación de

Presentación

la escuela/liceo de este primer cuarto de siglo en el que le ha correspondido vivir. La primera parte del libro son 9 capítulos que se presentan sobre diferentes experiencias de aprendizaje docente- directivo en diversos temas, tales como: evaluación para el aprendizaje; convivencia escolar, ciudadanía, liderazgo, entre otros. La segunda parte presenta 6 capítulos de libro, tiene su foco principal en reflexiones o herramientas para la práctica docente – directiva.

Esperamos que este libro sea un aporte para continuar en la senda de apoyar el fortalecimiento de las políticas públicas educativas y a la reconfiguración de la escuela como una comunidad que reconoce, promueve y potencia sus saberes desde una perspectiva crítica y reflexiva.

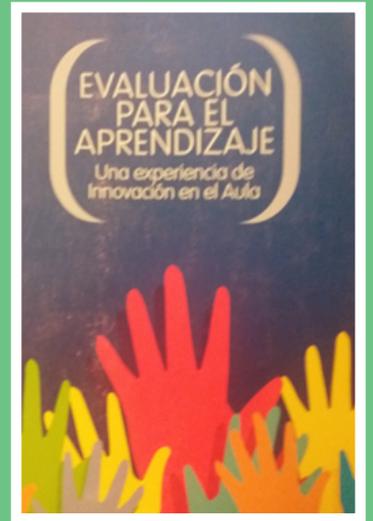
Parte I

La primera parte de esta obra, que recoge los 25 años de experiencia en desarrollo profesional docente del Centro Saberes Docentes, da cuenta de 9 capítulos de libros que tuvieron su foco principal en experiencias y aprendizaje de docentes y directivos escolares en contexto y en colaboración con otra y otros actores de las comunidades educativas. En este apartado se presentan principalmente reflexiones, visiones y perspectivas respecto de la transformación educativa y la pedagogía, como principal motor de la práctica docente – directiva situada.

CONTENIDO PARTE I

- | | | |
|----|--|-------|
| 01 | <p>Libro 1: Evaluación para el Aprendizaje.
 Año publicación: 2005
 Capítulo: <i>El uso de la evaluación para promover el aprendizaje en los alumnos: naturaleza y lecciones de una formación muy particular.</i>
 Autora: Mimi Bick.</p> | p.8 |
| 02 | <p>Libro 2: ¿Qué se evalúa cuando se evalúa?
 Años: 2012
 Autora: Ximena Azúa Ríos (compiladora)
 Capítulo: <i>Evaluación para el aprendizaje en el sector de lenguaje y comunicación.</i>
 Autora: Ximena Azúa.</p> | p.18 |
| 03 | <p>Libro 3: Miradas con Vocación.
 Año: 2015
 Capítulo: <i>Cambios culturales en nuestra escuela.</i>
 Autora: Isabel Gajardo Mardones</p> | p.30 |
| 04 | <p>Libro 4: Experiencias en formación continua docente.
 Año: 2015
 Autor/a: José Miguel Olave y Andrea Carrasco (Editores)
 Capítulo: <i>Incidencias de los programas de especialización en el desarrollo profesional docente.</i>
 Autor/a: José Miguel Olave y Andrea Carrasco.</p> | p.36 |
| 05 | <p>Libro 5: Educar para la Ciudadanía
 Año: 2019
 Autor/a: Álvaro Ramis y Marcela Peña (Editores)
 Capítulo: <i>Formación de Formadores/as en la escuela: indagación y reflexión como claves para el aprendizaje profesional.</i>
 Autor: Pablo González</p> | p.54 |
| 06 | <p>Libro 6: Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las Comunidades Educativas de Renca.
 Año: 2021
 Autor: José Miguel Olave
 Capítulo: <i>Experiencias de acompañamiento a las escuelas y liceos de Renca: voces de docentes y tutores.</i>
 Autor/a: María Olga Gallardo y José Miguel Fuentes.</p> | p.74 |
| 07 | <p>Libro 7: Historia de vida de directoras escolares
 Año: 2022
 Autora: Andrea Carrasco
 Capítulo: <i>La historia de María Eliana Díaz Rojas. La búsqueda de un liderazgo para la justicia social.</i>
 Autoras: María Eliana Díaz y Andrea Carrasco Sáez.</p> | p.94 |
| 08 | <p>Libro 8: La Evaluación formativa y el currículum.
 Año: 2023
 Autoras: Jacqueline Gysling y Mimi Bick
 Capítulo: <i>Pensando integralmente la evaluación formativa y el currículum</i>
 Autoras: Jacqueline Gysling y Mimi Bick</p> | p.102 |
| 09 | <p>Libro 9: Liderazgo y Desarrollo Profesional Docente en Enseñanza Media Técnica Profesional
 Año: 2024
 Autoras/es: Oscar Maureira, Armando Roja, Andrea Carrasco.
 Capítulo: <i>Caso Liceo Harás de los Cóndores</i>
 Autor/a: Pablo González y Andrea Carrasco</p> | p.110 |

Evaluación para el Aprendizaje



01

Este libro fue desarrollado en el marco de la vinculación entre el Programa de Educación Continua para el Magisterio (ex PEC) y la Unidad de Currículo y Evaluación (UCE), vínculo que tuvo como propósito apoyar la instalación del enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EPA) en el sistema escolar. La UCE, estaba impulsando, desde su área de Evaluación, transformar las prácticas evaluativas en el sistema escolar con un foco en lo formativo y en el aprendizaje de cada estudiante. Es así, como el PEC se transforma en el programa aliado de la UCE para desarrollar programas piloto de formación para profesores/as del sistema escolar sobre EPA en las distintas disciplinas del curriculum nacional, además de generar reflexiones sobre el aprendizaje de estos programas formativos y generar propuestas de innovación sobre los mismos.

En este contexto, es que el PEC desarrolla este libro que recoge experiencias de programas de formación sobre EPA para profesores de distintas áreas formativas, así como directivos del sistema escolar.

El capítulo que se escoge para dar cuenta de estas experiencias en EPA, es un capítulo de Mimi Bick, quien era la Jefa del área de Evaluación de la UCE en aquella época, y da cuenta de la naturaleza y aprendizajes de la EPA en espacios educativos.

Capítulo: El uso de la evaluación para promover el aprendizaje en los alumnos: naturaleza y lecciones de una formación muy particular.

Autora: Mimi Bick

Muchos lectores se acordarán con nitidez de una profesora o profesor cuyas palabras y acciones fueron claves en su historia personal. Esta persona fue un “buen profesor” por múltiples razones, entre las cuales probablemente destacaba su gran conocimiento y amor hacia su disciplina. Este profesor pudo captar y canalizar nuestra curiosidad e imaginación, sacando de su amplio repertorio de ejemplos,

metáforas e ilustraciones, lo que nos faltaba para aclarar la duda que no lográbamos articular y que obstaculizaba nuestro entendimiento y desempeño. Podemos recordar que nuestra maestra o maestro también usaba adecuadamente los materiales y recursos didácticos, planificaba sus clases y aprovechaba al máximo el tiempo, exigiendo lo mismo de parte de nosotros sus alumnos -tal como señalan los estudios sobre lo que hace “bueno” a un profesor². Recordar a este maestro de excelencia por las razones recién descritas, podría inducir al lector a pensar que este libro tratará de la didáctica, la pedagogía y la enseñanza. Aunque son temas relacionados, a veces en forma estrecha, este libro intenta poner el foco de atención en un tema diferente que resulta central en la vida cotidiana de los alumnos y sus profesores: la evaluación en aula. Desde este plano, el profesor recordado quizás fue la persona que en un momento dado nos ayudó a escribir más claramente, o a vencer nuestro miedo a cantar en público, porque sabía justamente qué decirnos y cómo dirigirnos para que corrigiéramos un error, resolviéramos una incógnita, aclaráramos una ambigüedad y tuviéramos más confianza en nuestras propias capacidades. Le teníamos mucha admiración e, incluso, esperábamos sus críticas porque eran siempre constructivas y nos daba la confianza de que podríamos llegar a conocer más y desempeñarnos mejor en ese campo (para algunos de nosotros, la imagen o presencia de esa persona nos motivaba tanto que nos esforzábamos más, practicábamos mejor y, en algunos casos, ¡terminábamos eligiendo una carrera similar o idéntica a la de nuestro maestro!).

² Por ejemplo, ver José Joaquín Brunner (2005), donde se destacan como variables de escuela los siguientes elementos: liderazgo organizacional, profesional y pedagógico; visión, metas, planificación; foco en el aprendizaje de competencias fundamentales; clima ordenado y productivo; evaluación desempeño escuela; uso de resultados para mejorar, comunicación con, e involucramiento de, los padres. Y como variables de profesor se destacan los siguientes elementos: bien elegidos en función de necesidades escuela; tiene conocimientos sólidos, motivación y confianza; planifica sus clases, enseñanza estructurada; centrada en logro de estándares; gestión sala de clases; altas expectativas para todos los alumnos; aprovechamiento máximo del tiempo; uso adecuado de materiales y recursos didácticos; evaluación del progreso de alumnos y retroalimentación; desarrollo profesional según necesidades escuela.

Los artículos de este libro surgen de la experiencia que llevó a cabo durante el año 2004 un equipo docente del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, con el financiamiento y liderazgo sustantivo del componente de Currículum de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. Veremos sus propósitos y la forma en que funcionó este programa con mayor detalle más adelante en esta introducción, luego de contestar una pregunta: ¿por qué decide el Ministerio de Educación, y en particular la Unidad de Currículum y Evaluación, emprender este proyecto en 2004?

En el contexto de la Reforma Curricular llevada a cabo en Chile desde los años 90, el tema de la evaluación del aprendizaje a nivel de aula ha suscitado relativamente poca atención de parte de las universidades encargadas de la formación de profesores, de los investigadores educacionales y del mismo Ministerio. Considerando que el enfoque del nuevo currículum era radicalmente distinto de su antecesor, con razones de fondo estos actores priorizaron acciones conducentes a la renovación de las prácticas pedagógicas.

En el transcurso de algunos años, nuevos marcos y herramientas curriculares estaban disponibles, por lo que se podría afirmar que una respuesta a la pregunta “¿qué tienen que saber y poder hacer los alumnos?” estaba dada para el país. Los docentes tenían algunas oportunidades para perfeccionarse en prácticas pedagógicas acordes con el nuevo currículum, además que los programas de estudio, publicados por el Ministerio y enviados a todos los establecimientos, se esmeraban en indicar con claridad y perspicacia caminos o métodos apropiados para enseñar los contenidos y arribar a los objetivos definidos por los marcos curriculares legales. Por las razones anteriores, en alguna medida la respuesta a la pregunta “¿cómo se enseña para que los alumnos aprendan lo que tienen que saber y poder hacer?”, también estaba dada o en vías de darse.

Sin embargo, aunque se sabía que currículum, pedagogía y evaluación son tres componentes conectados que influyen separada y conjuntamente en la calidad del aprendizaje de los alumnos, no es hasta muy recientemente que el tercer vértice de esta figura triangular ha sido sistemáticamente abordado. Esto significa responder a la pregunta correspondiente a la evaluación a nivel de aula, que es: “¿hasta qué punto han logrado aprender los alumnos lo que hemos definido como importante en el currículum y que les hemos enseñado en clases?”.

Este requerimiento por mayores orientaciones en la evaluación fue identificado por el Audit Report del Banco Mundial (2000) sobre MECE-Básica. Según éste, hasta cierto punto se observaban nuevos patrones en lo que sucedía en las aulas de este nivel del sistema educacional -“mayor actividad de alumnos que la tradicional, cercanía en las relaciones de éstos con sus maestros, y variedad y riqueza en el uso de recursos de aprendizaje”-, cambios atribuibles, al menos en parte, a las acciones recién mencionadas. Sin embargo, se afirmaba que:

“el conjunto adolece de foco en el logro de unos objetivos de aprendizaje. Se constata un cierto activismo enmarcado en relaciones sociales de mayor cercanía y sensibilidad al contexto vital de los alumnos, pero **tenuemente conectado con metas de aprendizaje.** Es consistente con esto el que la evidencia recogida por el Ministerio de Educación sobre la apropiación docente de los nuevos programas de estudio al inicio de la reforma curricular, mostró que **la categoría organizativa de éstos, menos visible para los profesores, era la de “aprendizajes esperados”** [énfasis propio] (Cox, 2003, pág. 83).



Aunque el Audit Report se refiere exclusivamente a la Educación Básica, no sería osado afirmar que algo similar ocurría a nivel de Educación Media³, por lo que se acercaba cada vez más el momento en que una de las peticiones de perfeccionamiento más repetidas por los docentes -cursos sobre la evaluación- diera lugar a la experiencia que es el objeto de reflexión de este libro. En los artículos a continuación, veremos fundamentado que una de las consecuencias importantes de la evaluación concienzudamente concebida y diseñada para fomentar el aprendizaje, es su capacidad para ayudar a reenfocar el trabajo en la sala, para que los objetivos, logros o metas del aprendizaje sean el centro de atención en forma más consistente, explícita y transparente. Y no solamente según la apreciación del profesor, sino también del alumno.

Más allá de tener otras prioridades durante cierto período de tiempo, habrá razones suplementarias que podrán contribuir a explicar porqué la evaluación en aula no fue abordada anteriormente, no obstante que muchos profesores habían manifestado “un deseo de capacitación adicional sobre evaluación de estudiantes” (OCDE, 2004, pp. 172-3). Es probable que el tema de la evaluación de aula se haya tardado en suscitar la atención de los diferentes estamentos del sistema educativo justamente por lo complejo que es, y por las consecuencias psicológicas, institucionales, relacionales, sociales y administrativas, para mencionar algunas, que conlleva. Pero quizás la razón más fuerte (además compartida) es porque niños y jóvenes, maestras y maestros, jefes UTP y directores, padres y apoderados, perciben la evaluación como punto neurálgico de la vivencia y trayectoria escolar. Esto es así porque, en la práctica, la evaluación es más bien asimilada a calificación, corrección y sanción⁴, antes que, identificada

con prácticas evaluativas diseñadas en forma consciente y sistemática para promover el aprendizaje, acciones que transcurren tan a menudo durante una hora de clase, que no son percibidas como “eventos evaluativos” por parte de los alumnos.

Por el imperativo de implementar políticas que aporten a mejorar en forma sustantiva la calidad del aprendizaje de los alumnos, y por la potencial contribución de la evaluación de aula en esta dirección, la Unidad de Currículum y Evaluación decidió introducirse en forma experimental y paulatina en este tema.

El programa de Formación de 2004 nació de un pequeño esfuerzo llevado a cabo el año 2003, cuyo nombre revela en forma escueta sus principales características: Capacitación Participativa y Experimental en Evaluación, (de aquí en adelante Capacitación). Esta experiencia fue concebida desde la Unidad de Currículum para abordar el tema de la evaluación en el aula en conjunto con un pequeño grupo de docentes (seis) de tres establecimientos participantes del programa focalizado Liceo Para Todos⁵.

Esta experiencia preliminar fue clave porque permitió la elaboración de cinco Módulos de trabajo que contienen “piezas originales”, esto es, ejemplos reales de trabajos realizados por los alumnos y corregidos o retroalimentados por los profesores-participantes en la capacitación.

Desde otra perspectiva, la Formación de 2004 nació a partir del reconocimiento y valoración de un creciente cuerpo de investigación internacional que establece un nexo íntimo y potencialmente poderoso entre evaluación en aula y aprendizaje. Frente a la pregunta “¿puede la evaluación del desempeño escolar levantar los estándares

³ “Evaluación de Aula en Enseñanza Básica y Media, Subsector: Lenguaje y Comunicación”, Documento de trabajo UCE, agosto 2005 y “Evaluación de Aula en Enseñanza Básica y Media. Subsector: Educación Matemática, Documento de trabajo, UCE, agosto 2005.

⁴ Las observaciones dan cuenta de un proceso evaluativo donde el docente juega un papel protagónico, en la mayor parte de los casos no abre espacios a la participación de los alumnos. Por otra parte, este estudio da cuenta de la identificación de la evaluación, por parte de los docentes, con corrección y sanción; rara vez los profesores incursionan en el origen del error o estimulan positivamente a los alumnos”. (Bellei, 2003, pág. 165).

⁵ El Programa focalizado Liceo Para Todos (LPT), financiado por el estado Chileno, tiene por objetivo que los alumnos de los liceos que participan del programa permanezcan en el sistema escolar y obtengan mejores aprendizajes y logros educativos, así como el desarrollo de capacidades personales que les permitan visualizar con optimismo su futuro personal y profesional atendiendo específicamente su vulnerabilidad social y educativa. Este programa se desarrolla en los establecimientos que concentran mayores dificultades educativas y sociales; para contribuir sustantivamente a que el Liceo sea una puerta para el futuro de los jóvenes, especialmente para aquellos que provienen de hogares con una baja escolaridad. LPT actualmente cuenta con 428 liceos que participan de las distintas iniciativas que se promueven. En la Capacitación 2003 participaron los siguientes establecimientos y profesores: 1. Centro Educativo San Joaquín, Profesores Anibal López Rodríguez y Susana Rivera; 2. Liceo los Héroes de la Concepción, Profesores Roxana Villanueva y Bladimir Reyes. 3. Liceo Guillermo Feliu Cruz, Profesores Susana Rivero y Ana Reyes.

Descripción del programa de Formación en Evaluación Para el Aprendizaje

y mejorar el aprendizaje de los alumnos?”, investigaciones empíricas de los últimos diez o quince años han mostrado que la respuesta es un inequívoco “sí”. La evaluación del desempeño es una de las herramientas educativas más poderosas que existen para promover el mejoramiento y avance del aprendizaje. Este no es el lugar para resumir la literatura académica ya extensa sobre el tema -muchas de las publicaciones más importantes serán citadas y referenciadas en los artículos a continuación; pero es desde Australia, Reino Unido y Canadá, a Hong Kong, Singapur y China⁶. En los términos más gruesos posibles, la apropiado subrayar el consenso sobre este punto que ha ido poco a poco instalándose en muchos lugares del planeta, investigación empírica sugiere que los esfuerzos deben ponerse en “alfabetizar a los docentes en el tema de la evaluación para que puedan realizar acciones evaluativas a nivel de aula con la finalidad expresa y consciente de fomentar y estimular el mejoramiento de los niveles de logros de sus alumnos, sean cuales sean ellos; y no sólo calificarlos, medir su rendimiento o cumplir con tareas administrativas de control y de gestión.

El año 2004, la Unidad de Currículum y Evaluación firmó un convenio con el Programa de Educación Continua para el Magisterio para que este componente de la Universidad de Chile conformara un equipo docente idóneo y llevara a cabo la realización de la denominada Formación en Evaluación Para el Aprendizaje (de aquí en adelante Formación).

Su objetivo general fue definido como el mejoramiento de las prácticas evaluativas de los profesores, para que con éstas promovieran en forma sistemática la adquisición de aprendizajes centrales de parte de sus alumnos. En términos específicos, se esperaba:

1. Estimular una reflexión crítica en torno a la relación entre aprendizaje y evaluación; sobre cómo y para qué se evalúa a los alumnos;
2. Promover la utilización de criterios pre-establecidos de evaluación, compartidos con los alumnos, a fin de que existieran expectativas de aprendizaje consistentes con el enfoque curricular actual; y
3. Perfeccionar maneras de retroalimentar a los alumnos, con el foco puesto en la identificación y comunicación de “próximos pasos” a seguir para mejorar sus aprendizajes.

El equipo docente estuvo compuesto por tres “tutores” -dos con experticia en lenguaje y comunicación, y uno en matemática; tres estudiantes de pedagogía en ciencias sociales y cuyo rol fue efectuar un estudio de caso; y una coordinadora, en este caso también coordinadora del Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. Con la intención de que este equipo adquiriera experticia en este modelo de evaluación, una profesional de la Unidad de Currículum y Evaluación fue destinada a esta tarea, en calidad de experta técnica.

⁶ Todas las páginas Web siguientes fueron accedidas el día 29 de septiembre de 2005. Australia-<http://cms.cumiculum.edu.au/assessment/default.asp>
Reino Unido <http://colloquium.pm.gov.my/laspbite/categories/index.asp?m-9:19:09%20PM>.
del APEC

Para participar en esta experiencia, fueron seleccionados quince liceos participantes del programa ministerial Liceo Para Todos de la Región Metropolitana de Santiago y la Quinta Región Cordillera, Por cada establecimiento, estuvieron involucrados en la Formación dos profesores del sector de aprendizaje de Matemáticas y dos profesores de Lengua Castellana y Comunicación -todos trabajando con cursos de la Enseñanza Media, específicamente segundo y tercero Medio, además del jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica del establecimiento (UTP de aquí en adelante). Fueron alrededor de setenta personas quienes estuvieron involucradas en esta Formación a lo largo de los seis meses que duró. Se estableció esta particular composición intra-establecimiento (4 docentes y un jefe UTP) por las lecciones sacadas de la Capacitación 2003: la importancia de que cada profesor tuviera a su lado un colega con quien trabajar en las tareas encomendadas; y que se involucrara al jefe UTP para apoyar a los profesores, facilitar su trabajo y abrir la posibilidad de que otros profesores del establecimiento se involucraran en iniciativas conducentes a mejorar las prácticas evaluativas también⁸.

En la Formación fueron tres los tipos de interacciones planificadas. Hubo una reunión mensual de tres horas de extensión, a la cual asistieron todos los participantes de los establecimientos además del equipo docente. En general, estas reuniones fueron divididas en una sesión plenaria, durante la cual se introdujo el tema principal que se iba a trabajar ese mes y luego sesiones de trabajo práctico y de discusión con grupos más pequeños de profesores, que fueron liderados por los tutores del equipo docente. Estas reuniones mensuales siempre se realizaron en la Casa Central de la Universidad de Chile. En segundo lugar, cada tutor fue asignado a cuatro o cinco establecimientos. Era su responsabilidad establecer con cada uno un calendario de visitas quincenales. Durante las visitas, el tutor tenía la misión de buscar formas de apoyo para los profesores en el trabajo que estaban efectuando para ese mes y de aclarar las dudas del equipo intra-establecimiento que podían haber surgido en el lapso entre visita y visita.

Finalmente, un sitio Web fue construido y mantenido a fin de que toda la información y documentación relativa al curso estuviera siempre accesible, por un lado; y por el otro, para proveer un medio electrónico que incentivara la reflexión sobre evaluación entre los participantes y con el equipo docente a través de foros de discusión concebidos específicamente para cumplir este propósito.

El diseño y realización de la Formación siguió los lineamientos trazados a partir de los cinco Módulos ya mencionados y profesores participantes, el equipo docente, y sus miembros en calidad de mediadores del proceso de formación, fueron elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación. Si bien los destinatarios principales de estos Módulos fueron los responsables del uso concreto que se hiciera de sus contenidos. Por lo anterior, los Módulos no fueron concebidos ni utilizados como libro o manual sobre la evaluación de alumnos, sino como instrumentos de trabajo. Su lectura por parte de los profesores no fue pensada como un fin en sí mismo, sino como el comienzo de una discusión liderada por el monitor o un impulso para que, con el apoyo de éste, elaborasen materiales de evaluación para usar con sus propios alumnos.

La secuencia de los cinco Módulos está directamente relacionada con la secuencia en el proceso que se llevó a cabo. El primer Módulo tiene como objetivo proveer artículos de distintos autores para que se generara una discusión crítica acerca de la relación entre Aprendizaje y Evaluación, como su título indica. Se esperaba que el conjunto de materiales que conforman este Módulo facilitara el inicio de una reflexión profunda sobre las prácticas evaluativas propias de los profesores-participantes. El segundo Módulo, Criterios de Evaluación para promover el aprendizaje en Matemáticas y Lengua Castellana y Comunicación, reúne una serie de materiales que tienen como propósito que los equipos de profesores elaboren criterios susceptibles de ser utilizados para la evaluación de trabajos de los alumnos en un futuro próximo o, alternativamente, que perfeccionen los criterios de evaluación publicados ahí y que fueron definidos por los profesores que participaron en la Capacitación durante el año 2003. Se esperaba que a partir de un análisis inicial

⁸ La inclusión del jefe UTP de cada establecimiento se fundamenta en investigaciones realizadas sobre equipos de trabajo en la educación, y en particular sobre "equipos verticales". Ver, por ejemplo (Cunningham, William G., and Donn W. Gresso, 1993).

de estos materiales, y con la ayuda del monitor, cada establecimiento decidiera cuál de estas dos alternativas tomar. Finalizada la labor involucrada en estos primeros dos Módulos, se suponía que los profesores participantes lograrían una claridad sobre las dimensiones de aprendizaje que evaluarían en los trabajos de sus alumnos en los meses venideros y que, a partir de ellas, entablarían una conversación con sus alumnos acerca de los criterios de evaluación que serían utilizados para este mismo fin. En otras palabras, a mitad de camino, se suponía que los profesores estarían en condición de abrir una conversación sobre evaluación con sus propios alumnos⁹.

El tercer módulo tiene como finalidad proveer materiales para que los participantes aclaren y afinen sus nociones acerca de lo que constituye una “buena” evaluación. Para lograr este objetivo, el módulo está compuesto de evaluaciones reales con comentarios cuya intención es hacer relucir sus aciertos y límites. Con frecuencia, a estos comentarios fueron agregadas sugerencias concretas sobre cómo podrían ser mejoradas las evaluaciones en cuestión. Los ejemplos, con sus respectivos comentarios críticos, pretenden modelar un proceso de reflexión que los equipos de profesores participantes replicarían con sus propios materiales de evaluación. Este enfoque supone como menester que los participantes tengan las distinciones necesarias para ser críticos frente a evaluaciones ajenas, para realizar la tarea central asociada al Módulo 3: formular preguntas y, en términos más generales, construir evaluaciones para sus propios alumnos, capaces de mejorar los niveles del aprendizaje logrados por ellos.

El cuarto Módulo puede ser visto como la cara inversa del anterior: está compuesto de respuestas escritas, producidas por alumnos de Lengua Castellana y Comunicación y Matemáticas. La evaluación por criterios de estas respuestas fue recopilada del trabajo realizado durante el año 2003 en la Capacitación y, posteriormente fueron elaborados comentarios críticos al respecto. Estos comentarios expertos tienen como finalidad especificar cuán acertada es cada evaluación en términos de la aplicación de los criterios y los niveles de logro. Se esperaba que con el apoyo y ayuda de sus tutores, los participantes utilizaran estos materiales a fin de agudizar su capacidad para observar los trabajos de sus propios alumnos. Se esperaba que la experiencia de lectura y discusión analítica de estos materiales formara una buena base para que los participantes trajeran a las sesiones sus propias evaluaciones aplicadas en aula para que, en conjunto con sus colegas, continuaran el análisis de los logros de aprendizajes evidenciados en ellas, utilizando como “filtro” los criterios de evaluación pre-establecidos.

El quinto y último Módulo provee materiales para discutir tres temas interconectados entre sí y con todos los anteriores: el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos, cómo deben influir en las estrategias de enseñanza del docente y, quizás lo más importante, las distintas formas de retroalimentación que pueden influir en forma efectiva a promover el alcance de mayores y mejores logros de aprendizaje por parte de los alumnos¹⁰.

En resumen, la Formación en Evaluación Para el Aprendizaje tenía en su centro un corpus de conocimiento sobre evaluación, acompañado por ejemplos que ilustraban las prácticas que intentaban cambiar y fortalecer, un equipo docente con recursos y apoyo técnico suficientes para la tarea encomendada, establecimientos de Educación Media en principio dispuestos a permitir que cinco profesionales destinaran el tiempo necesario a esta Formación, y un medio electrónico virtual para almacenar información y promover una conversación sobre evaluación para el aprendizaje a cualquier hora del día de la semana o del fin de semana.

Productos, resultados y conclusiones preliminares

El convenio firmado con la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación exigía que el Programa de Formación Continua del Magisterio de la Universidad de Chile, elaborara unos informes y registros para tener datos básicos de lo que sucedía durante la marcha de la Formación y que recopilara y entregara diversos materiales de evaluación producidos por los docentes. Además, tenía que producir un registro audio-visual editado y publicar un libro de análisis de los resultados obtenidos. De hecho, el libro que usted tiene en sus manos justamente representa el cumplimiento de este último cometido.

Con el afán de entusiasmar a los lectores a conocer en mayor profundidad los resultados de este proceso de formación y las conclusiones que se desprenden de esta experiencia, que estará analizada desde diferentes ángulos y ópticas en los artículos siguientes, cabe destacar cuatro puntos de la mayor relevancia:

1. En dichos y palabras, acciones y peticiones, hubo un reconocimiento por muchos profesores participantes de las ventajas de formular criterios de evaluación, en cuanto esto exige una mirada “nueva” del currículum y del enfoque curricular implícito en la reforma. Se reconoce la importancia de trabajar en clases con los alumnos destrezas y habilidades centrales a la práctica del sector en cuestión, incluyendo aquellas más complejas y de índole cognitiva. No se olvida el papel de los contenidos o la materia, pero se re-sitúan los contenidos en el contexto del desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas de orden superior.
2. Se evidencia un reconocimiento de parte de muchos profesores participantes de las múltiples ventajas académicas y sociales de usar criterios de evaluación pre-establecidos con sus alumnos. En concordancia con otros estudios internacionales, hubo una validación del efecto positivo en los alumnos de conocer “el norte”, los objetivos o las características de un desempeño excelente, para que a través del tiempo se acercaran a esta descripción.

3. Se observó en los participantes una capacidad crecientemente aguda para mirar críticamente instrumentos de evaluación. Se estima que, de la mano de una creciente capacidad para reconocer errores o matices inapropiados en instrumentos y tareas de evaluación ajenas y propias, se fortalece la capacidad para formular instancias de evaluación de mayor calidad, que es un requisito para monitorear en las respuestas y trabajos de los alumnos el progreso de su aprendizaje.
4. Aunque en forma tímida, se observó una inquietud de parte de los profesores participantes con relación a la retroalimentación. Aunque hubo un reconocimiento de parte de muchos de ellos de la poca retroalimentación efectiva que llevan a cabo con sus alumnos en forma rutinaria, hubo también un reconocimiento que esta área requería mayor reflexión y cambios en la práctica.

Con la publicación de este libro, se espera estimular y promover una conversación más amplia e informada en torno al tema de la evaluación en aula, concebida y practicada en forma sistemática para fomentar el aprendizaje. Aunque esta conversación está recién tomando forma, debido al rol fundamental que los formadores de profesores podrían jugar para contribuir a la alfabetización moderna en el tema de la evaluación para el aprendizaje de los jóvenes aspirantes a profesores, se les invita muy particularmente a leer con detención los artículos que siguen.

- Banco Mundial (2000), Audit Report sobre MECE-Básica.
- Bellei, Cristián (2003), “Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional”, en Cox, Cristián (Ed), Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile, Santiago: Editorial Universitaria. Brunner, José Joaquín (2005, 6 de abril), Educación y capital humano. Santiago, Chile: Presentación Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cox, Cristián (2003), “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX, en Cox, Cristián (Ed). Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile, Santiago: Editorial Universitaria.
- Cunningham, William G., and Donn W. Gresso (1993), Cultural Leadership: The Culture of Excellence in Education, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- OCDE (2004), Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. Paris.
- UCE (agosto 2005), “Evaluación de Aula en Enseñanza Básica y Media, Subsector. Lenguaje y Comunicación”, Documento de trabajo UCE.
- UCE (agosto 2005) “Evaluación de Aula en Enseñanza Básica y Media. Subsector: Educación Matemática”, Documento de trabajo, UCE.

¿Qué se Evalúa cuándo se evalúa?

Autora: Ximena Azúa Ríos



02

Este libro recoge otras experiencias sobre Evaluación para el Aprendizaje en el contexto del sistema escolar, lo que permite dar cuenta de la consolidación de la línea de trabajo sobre EPA que estaba desarrollando el PEC en conjunto con la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación y que había iniciado en el año 2005.

Este libro da cuenta de experiencias de programas de formación entre el año 2008 -2010 y su publicación fue gracias a la adjudicación del Fondo Valentín Letelier que la otra directora del PEC – Ximena Azúa – adjudica en el año 2010.

El capítulo escogido está vinculado a la experiencia de evaluación en la asignatura de lenguaje y comunicación, dando cuenta de la diversidad de programas de formación que se desplegaron, en aquella época, sobre EPA desde el PEC.

Capítulo: Evaluación para el aprendizaje en el sector de lenguaje y comunicación.

Autora: *Ximena Azúa Ríos*

En el diseño de la Formación la primera reflexión que consideramos fundamental para iniciar la discusión sobre evaluación se instalaba desde la pregunta: ¿cuáles son los aprendizajes centrales del sector? Para ello trabajamos en grupos de no más de ocho profesores que reflexionaban, discutían y respondían.

Esta pregunta, al parecer simple, entraña la representación que cada uno tiene de lo que es la enseñanza de la lengua. ¿Qué es lo importante que los alumnos aprendan? Esto generaba acaloradas discusiones y más de alguna cara muy colorada, pero poco a poco comenzaban a emerger las distintas posiciones: muchas desde los contenidos, pocas desde las habilidades; sin embargo, si se profundizaba más, aparecían nítidamente las percepciones de cada uno –a veces lejanas a lo que plantea hoy el currículum– respecto de lo que es enseñar lenguaje, o tan apegadas que parecía como si el currículum fuera una nueva Biblia.

La primera distinción se establece respecto del énfasis de la enseñanza de la literatura, la mayoría de las veces en oposición a la enseñanza de la lingüística, vale decir, una disociación entre las obras literarias que deben leer los alumnos y las funciones del lenguaje o las tipologías discursivas que se enseñan, las que ven como materia que se debe pasar. Eso se traduce al interior de la sala de clases en que esas dos grandes vertientes no se relacionan. La lectura de las obras literarias posee su propia lógica: la elección del libro, la fecha de la prueba y finalmente la prueba, toda estas “rutinas” entran en la dimensión de lo que los estudiantes “deben hacer”. La materia “que hay que pasar” posee una lógica respecto de lo que el profesor debe enseñar.

La otra distinción importante que surge en la discusión tiene que ver con los contextos donde los profesores se desempeñan y el nivel de expectativas respecto de sus estudiantes. Los establecimientos de desempeño difícil generan en la mayoría de los profesores bajas expectativas en sus alumnos o bien la apuesta sólo por un pequeño grupo que se destaca. O en los casos de establecimientos de sectores medios, en los cuales las expectativas de los profesores no presentan fisuras, “todos deben aprender”, sin embargo, no se considera –por lo menos a nivel de discurso– las diferencias entre los propios estudiantes, lo que implica desafíos distintos para cada uno de ellos.

El desarrollo de nuestro taller de reflexión sobre los aprendizajes centrales nos arrojaba una lista de distintas cosas que lográbamos consensuar respecto de lo que cada uno de los profesores integrantes del taller había indicado. Este listado lo agrupábamos en diferentes dimensiones, tratando de eliminar las que no tenían que ver directamente con lo disciplinario propiamente tal. Sin embargo, aparecía reiteradamente una dimensión que generaba ruido respecto de si tenía que ver estrictamente con la enseñanza de la lengua y, por cierto, con su aprendizaje: la creatividad.

Las acaloradas discusiones llegaban a buen término, pues a partir del listado sobre aprendizajes centrales consensuados, cada uno de los profesores volvía a la cotidianeidad del trabajo diario en su escuela. Allí, junto a su colega del mismo sector comenzaba la tarea –siempre acompañados de un tutor– de transformar esos listados en criterios de evaluación. ¿Cuál es la relación de aprendizajes centrales y criterios de evaluación? ¿Por qué se establece este tránsito? Cabe señalar que la identificación de aprendizajes centrales nos entrega las dimensiones claves para definir qué es lo que nuestros estudiantes deben aprender en Lengua Castellana y Comunicación o en cualquier sector de aprendizaje. Ciertamente los profesores, al establecer dichas dimensiones, develan lo que para ellos significa aprender la lengua castellana:

“Después de la primera reunión general del curso “Evaluación para el Aprendizaje”, se realizó de manera tentativa un acercamiento para definir las dimensiones que eran pertinentes en nuestra área. Después de una segunda reunión general, esta definición fue tomando cuerpo, llegando a concluir con la redacción de cuatro criterios: Comprensión lectora, Expresión oral, Expresión escrita y Valoración estética.

En otras reuniones, realizadas con los profesores de lenguaje del Liceo, se redefinieron las dimensiones, quedando establecidas en tres: Comprensión del discurso, Expresión y Valoración estética y creatividad. Luego, se dio forma a definir los criterios presentes en cada dimensión, trabajo que no estuvo exento de cambios permanentes que surgían de cada nuevo acercamiento con el texto¹¹”.

Si observamos lo dicho por los profesores en la cita anterior, en un primer momento establecen claramente la centralidad de las habilidades de hablar, escuchar, escribir y leer, incorporando además la valoración estética. Lo que nos da una clara señal de que estos profesores piensan que la enseñanza de la lengua considera formar comunicadores competentes, que aprecian el trabajo de creación con el lenguaje, vale decir, la literatura. En un segundo momento, varían sus énfasis, estableciendo que la escritura y el hablar son parte de la misma dimensión denominada “expresión”, vale decir, una forma de comunicar sus propias ideas, sentimientos, gustos, opiniones, etc., a través del lenguaje escrito o hablado; a la vez amplían la dimensión de comprensión lectora a “comprensión del discurso”, con lo cual integran otro tipo de textualidades –como por ejemplo las audiovisuales. Asimismo, a la valoración estética le incorporan la creatividad, es decir, a la valoración de lo bello –que puede ser producido por otros– le adicionan la capacidad de producir textos propios a los estudiantes, que además tengan un nivel de trabajo con el lenguaje más sofisticado.

La incorporación de la “creatividad” hace referencia a formar un estudiante que no sólo produzca textos –escritos y/o hablados– en forma competente y pertinentemente, sino que además lo que producen tenga un grado de mayor sofisticación. ¿A qué se refiere esto?

El marco curricular actual plantea que “dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura”. En esta perspectiva “la creatividad” estaría dada por la calidad de su producción textual –sea escrita o hablada–, pero no nos pide formar escritores. No obstante, ¿si un estudiante posee particulares dotes para la escritura no debemos estimularlo? Sin duda que sí, pero individualmente, no a costa de exigencias desmesuradas en el grupo curso.

¹¹ Extracto del informe final de los profesores del Liceo Polivalente Guillermo Feliú Cruz.

Toda dimensión de aprendizaje encierra tras de sí una manera de mirar la enseñanza de la lengua y, por ende, un juicio sobre lo que debe ser el aprendizaje de ésta, lo cual se traduce operativamente en los criterios de evaluación. Estos son juicios de valor que todo profesor tiene sobre cómo debe ser el trabajo de sus estudiantes, sin embargo, son escasamente explicitados a la gran mayoría de los estudiantes, porque las más de las veces son inconscientes, pues ya están absolutamente internalizados en su quehacer diario.

Los criterios de evaluación, según la definición de Nunziati, son las normas, a menudo implícitas, a las cuales los profesores y profesoras se refieren para decir que un estudiante ha comprendido la lección, ha sabido organizar un trabajo o realizar una tarea, entre otros. Constan de dos partes: la realización y el grado de calidad o éxito. La primera refiere a los aspectos u operaciones que se espera que los alumnos realicen para cumplir con una determinada tarea; por su parte el grado de calidad o éxito corresponde al grado de aceptabilidad con que se espera que el estudiante realice los aspectos u operaciones definidas anteriormente y las conductas específicas que las componen¹².

Asimilar el concepto de criterio de evaluación no es simple. Por ello en la Formación se privilegiaba “el hacer”, a modo de una práctica del ensayo y error. Los profesores construían criterios en conjunto con los colegas de su propio establecimiento, luego los discutían con su tutor, quien hacía observaciones, para finalmente presentarlos entre sus pares, los profesores de Lenguaje y Comunicación que participaban de la Formación. En esta instancia se producía una discusión muy rica, pues el intercambio de ideas ya no sólo trataba de evaluación, sino que también de currículum.

En buenas cuentas, construir un criterio implicaba –en esta Formación- discutir nuestra manera de mirar la enseñanza de la lengua, establecer dimensiones, socializarlas con sus colegas y llegar a un consenso. Este acuerdo implicaba la definición de la elaboración de, a lo menos, tres o cuatro criterios y el descriptor de cada uno de ellos o, mejor dicho, la descripción del desempeño que esperamos en los estudiantes y sus diferentes niveles de logro.

“Lo más difícil fue diferenciar los descriptores en los diferentes niveles de logro, ya que muchas veces quedaban muy similares y no se notaba la diferencia entre uno y otro¹³”.



¹² Nunziati, 1990.

¹³ Extracto del informe final de los profesores del Liceo Politécnico de Ñuñoa.

Veamos algunos ejemplos de criterios formulados por los profesores para el nivel de Enseñanza Media. Los que se presentan a continuación corresponden a 2º Medio:

Comunicación oral	
Definición	
	El alumno es capaz de organizar un discurso expositivo oral de manera coherente, cohesionada y creativa, acorde a la situación comunicativa presentada, evidenciando un conocimiento consistente y pertinente al tema que se expone, empleando adecuadamente las formas discursivas, amplio manejo del léxico y utilizando elementos paraverbales y no verbales, además de estrategias que le permitan captar y mantener la atención del público. Respetar y comprender la intervención del emisor, siendo capaz de reconocer y jerarquizar las ideas relevantes de los discursos.
Criterios	
Excelente	Organiza un discurso expositivo oral coherente y cohesionado, demostrando adecuación a la situación comunicativa. Evidencia un conocimiento consistente y pertinente del tema del discurso y empleando la forma básica discursiva correspondiente, amplio manejo del léxico y empleo apropiado de recursos paraverbales y no verbales. Utiliza estrategias que le permiten captar y mantener la atención del público. Ilustra sus ideas con ejemplos pertinentes y creativos. Comprende y respeta la intervención del emisor, siendo capaz de jerarquizar las ideas relevantes de los discursos escuchados.
Bueno	Organiza un discurso expositivo oral coherente y cohesionado, de muestra adecuación a la situación comunicativa. Evidencia conocimiento del tema expuesto y de las formas básicas adecuadas al discurso, manejo del léxico pertinente a la situación, emplea recursos paraverbales y algunas estrategias que le permiten captar parcialmente la atención del público. Ilustra sus ideas con ejemplos cotidianos. Comprende y respeta la intervención del emisor logrando reconocer ideas de los discursos escuchados.
Satisfactorio	Plantea un discurso expositivo oral comprensible, sin lograr mantener completamente la coherencia y cohesión del discurso. Evidencia una adecuación parcial a la situación comunicativa empleando un léxico informal y básico, carente de matices. Tratamiento del tema sólo a partir de ideas generales, utiliza correctamente las formas básicas de menor complejidad. Escaso empleo de recursos paraverbales. Establece algunos tipos de relaciones, sin lograr asertividad en los ejemplos. Mantiene parcialmente la atención frente a la intervención del emisor, logrando identificar ideas aisladas de los discursos escuchados.
Requiere reforzamiento	Demuestra una básica organización de las ideas, no logra mantener el central, incluyendo ideas poco relevantes y una mínima adecuación a la situación comunicativa, empleando un registro informal del lenguaje en situaciones formales. Mantiene escasamente la atención frente a la intervención del emisor.

Este criterio está bastante completo y considera todos los aspectos de la comunicación oral, incluso considera aspectos valóricos, como el respeto al otro. Cabe señalar que la comunicación oral es un eje del currículum de lenguaje que se aborda muy poco al interior del aula, ante lo cual se especulan dos posibles hipótesis. La primera está referida a la dificultad de los profesores de trabajar con ella, pues es algo relativamente nuevo en el ejercicio escolar, no así pedagógico, pues ya sabemos que los estudios de la retórica eran básicos en épocas pretéritas. Una segunda hipótesis establece que: no es que se aborde poco, sino que se dificulta su registro, por lo tanto, no hay anotaciones de las evaluaciones de comunicación, pues con su posible registro deja de ser tal. Sin embargo, los criterios nos dan una excelente pauta para trabajar con este eje, pero por sobre todo para evaluar su desempeño en los estudiantes. Un ejemplo de ello: preferentemente los trabajos de investigación que se les solicita a los estudiantes deben ser entregados por escrito, pocas veces expuestos, pues con treinta y cinco alumnos que den cuenta de su investigación individual se “pierden” muchas clases.

Respecto de este criterio, lo que se puede comentar es que es demasiado restringido. Ciertamente en este nivel el discurso expositivo es el centro del programa, pero centrar la producción del estudiante todo un año en el discurso expositivo parece sobredimensionado. Sin embargo, si leemos cuidadosamente su descripción y sus niveles de logros que son muy completos, considera múltiples aspectos de la escritura, desde los aspectos ortográficos tales como errores literales, acentuales y puntuales, así como también sus aspectos de enunciación. Por lo tanto, puede ser una buena guía para la realización de textos escritos, siempre y cuando no se restrinja sólo a la producción de textos expositivos.

La inclusión en este criterio de textos mediáticos abre el abanico de posibilidades de análisis a distintas expresiones del lenguaje no tan sólo escritas, lo que implica una posibilidad infinita de actividades al interior del aula, además de establecer las relaciones de contextos de producción, con lo cual es posible relacionarlo incluso con otros sectores de aprendizaje.

El criterio que se presenta a continuación tiene como objeto comprender la importancia social del lenguaje, lo cual me parece esencial para un estudiante de Enseñanza Media, explicarle el sentido de por qué debe aprender lenguaje y comunicación. Sin embargo, posee el mismo defecto del criterio anterior, en cuanto a centrar todo en el discurso expositivo.

Comunicación escrita

Definición	<p>El alumno es capaz de caracterizar a partir de textos concretos el discurso expositivo en los aspectos de la situación de enunciación. Identificar las formas básicas de este discurso y diferenciarlas de acuerdo a su estructura global, organización interna y los recursos verbales y no verbales empleados en este tipo de discurso. Establecer ideas principales y secundarias, desarrollar conexiones intra y extratextuales que permitan establecer acabadamente el sentido global del texto. Reconocer y relacionar elementos léxicos, reglas ortográficas y estructuras gramaticales que posibiliten la adecuada comprensión del texto. Aplicar estos conocimientos en la construcción de textos expositivos escritos.</p>
Criterios	
Excelente	<p>Establece la situación de enunciación y sus elementos constitutivos en discursos expositivos leídos. Diferencia las formas básicas de este tipo de discurso, recursos verbales y no verbales, estructura global del texto y su organización interna. Jerarquiza ideas desarrolladas en el texto, establece relaciones intra y extratextuales, relaciona elementos léxicos, reglas ortográficas que le permitan una correcta y acabada comprensión del sentido global del texto. Constituye textos expositivos de acuerdo a estos principios..</p>
Bueno	<p>Establece elementos constitutivos de la situación de enunciación en discursos expositivos leídos, diferencia las formas básicas de menor complejidad de este tipo de discurso, reconoce recursos verbales, su estructura global y frecuentemente los tipos de organización interna. Establece relaciones intratextuales y un manejo de elementos léxicos y gramaticales que le permiten una comprensión adecuada del sentido global del texto. Elabora textos expositivos empleando los principios de organización y recursos de su composición de uso más frecuente. La forma básica discursiva utilizada no siempre es pertinente. Emplea estructuras léxicas, gramaticales y reglas ortográficas (acentuales y literales), acordes a la situación comunicativa.</p>
Satisfactorio	<p>Reconoce elementos constitutivos de la situación de enunciación en textos leídos. Menciona, pero no diferencia las formas básicas de este tipo de discurso, estructura global y algunos tipos de organización interna. Establece relaciones intratextuales, léxicas y gramaticales mínimas que sólo le permiten una aproximación al sentido global del texto. Elabora textos que evidencian un escaso dominio de los principios de organización y recursos de composición del discurso, que dificultan su comprensión global. El léxico y estructuras gramáticas empleadas permiten una formulación breve del texto con errores ortográficos (puntuales y literales) carentes del uso de sinónimos y adjetivos.</p>
Requiere reforzamiento	<p>Define los elementos constitutivos de la situación de enunciación en discursos expositivos leídos. Menciona algunas formas básicas de este tipo de discurso, de la estructura global y organización interna, sin lograr reconocerlas en textos expositivos. Reconoce relaciones intratextuales, léxicas y gramaticales que sólo le permiten ideas aisladas respecto de la comprensión global del texto. Intenta la producción de textos, sin establecer relaciones de estructura, organización o situación de enunciación del discurso expositivo. Evidencia un manejo de léxico y estructuras gramaticales que sólo le permiten una formulación breve del texto, errores ortográficos (literales, acentuales y puntuales) y carente de coherencia.</p>

Comunicación literaria	
Definición	El alumno es capaz de leer comprensivamente textos literarios y mediáticos de diversas épocas, culturas y géneros, reconociendo e interpretando en ellos la ficcionalidad y tipos de mundos presentados, en relación con los contextos históricos, sociales, ideológicos y políticos en que se producen. Observando convergencias y divergencias interpretativas. Aplica estos conocimientos en producciones de textos breves de intención literaria en los que se presente un determinado tipo de mundo, utilizando los rasgos distintivos de alguno de los géneros literarios.
Criterios	
Excelente	Lee comprensivamente textos literarios y mediáticos de diversas épocas, culturas y géneros. Reconoce la ficcionalidad en la representación de los tipos de mundos. Establece conexiones con las obras y los contextos históricos, sociales, políticos e ideológicos en que son producidas. Indica convergencias y divergencias interpretativas. Produce textos breves de intención literaria en los que se presenta algún tipo de mundo, respetando los rasgos distintivos de un género literario.
Bueno	Lee comprensivamente textos literarios y mediáticos de diferentes épocas, culturas y géneros, reconociendo la ficcionalidad de la literatura y los medios de comunicación en la representación de mundos. Indica conexiones con las obras y los contextos históricos y sociales en que son producidas. Indica convergencias y divergencias explícitas. Produce textos breves de intención literaria en los que presenta algún tipo de mundo, respetando sólo los rasgos más relevantes de un género literario e identificando, mediante la comparación de textos producidos, diferencias generales entre variedad de mundos creados y los distintos géneros.
Satisfactorio	Demuestra una comprensión literal de los textos mediáticos y literarios leídos de diferentes épocas, culturas y géneros. Define conceptos de ficcionalidad y los diversos mundos representados, sin relacionarlos ni reconocerlos asertivamente. Establece sólo relaciones temporales o cronológicas entre las obras y sus contextos de producción, utilizando información textual, sin evidenciar una interpretación o reflexión personal. Produce textos de intención literaria sin identificar tipos de mundos y de acuerdo a características relevantes de los grandes géneros literarios.
Requiere reforzamiento	Identifica sólo ideas aisladas en los textos literarios leídos, sin lograr establecer tipos de mundos o características diferenciadoras de los géneros literarios. Intenta la producción de textos de intención literaria, evidenciando conocimiento sólo a nivel conceptual, mezclando características y rasgos distintivos de los tipos de mundos y géneros literarios.

Valoración del lenguaje

Definición	El alumno es capaz de comprender la utilidad e importancia del discurso expositivo (oral y escrito) y de la literatura como medios de conocimiento y comprensión de la diversidad humana e interacción social, tanto en su percepción del mundo (individual, colectivo y cultural) como en la representación de la permanencia de valores estéticos y humanos universales a través del lenguaje y la importancia social de éste en el proceso de construcción de personalidad, identidad y autoestima.
Criterios	
Excelente	Manifiesta interés por la lectura de textos expositivos y literarios. Evidencia en la interacción comunicativa un amplio manejo de información adquirida mediante la lectura de textos no literarios. Realiza sugerencias, consultas y comentarios de textos literarios, siendo capaz de plantear su opinión respecto de situaciones sociales, percepción de mundo y valores estéticos y humanos presentes y desarrollados a través del lenguaje. Plantea y evidencia algún cambio en su accionar derivado de las situaciones presentadas por el lenguaje.
Bueno	Evidencia interés por la lectura de textos expositivos no literarios y textos literarios de requerimiento escolar, demostrando en la interacción comunicativa un adecuado y actualizado manejo de información relacionada con sus intereses personales y adquiridos a través de la lectura. Realiza consultas y comentarios acerca de textos literarios dados. Expresa su opinión respecto de situaciones sociales, percepción de mundos y valores humanos presentes en el lenguaje. Entrega puntos de vista relacionados con actitudes observadas en su entorno y presentadas por el lenguaje.
Satisfactorio	Se interesa por la lectura de textos literarios y expositivos dados, evidencia manejo sólo de aquella información de actualidad más relevante, contingente a su experiencia personal, adquirida a través del lenguaje. Realiza consultas que ayuden a la comprensión literal del texto, sin establecer relaciones sociales, humanas o valóricas entre su experiencia personal y la presentada por el lenguaje.
Requiere reforzamiento	Demuestra despreocupación y desinterés por la lectura, marginándose en algunas de las actividades propuestas en el subsector. Basa sus opiniones en experiencias personales, sin lograr relacionarlas directamente con el tema.

Hasta aquí se han presentado criterios de muy buena formulación, así como de secuenciación de los niveles de logro, pero que, como recordaba la cita anterior, poseen la dificultad para distinguir un nivel de desempeño de otro.

¿Cómo diferenciar entre un excelente y un bueno? La delgada línea que separa a uno y a otro nivel debe ser precisa y no prestarse a ambigüedades en la interpretación.

Otro paso que se caracterizaba como complejo –dentro de la Formación, pero también para cualquiera que quiera aplicar el enfoque–, es la socialización con los alumnos:

“Para motivar a los alumnos, se les dio a conocer de forma detallada qué era la rúbrica con la cual comenzaríamos a trabajar. Primero se les explicó en forma general y luego se les fue respondiendo las dudas que les surgían. Al principio no entendían bien de lo que se trataba, creo que les costó asimilar lo que se les estaba pidiendo porque ellos estaban acostumbrados a trabajar de una forma y a ser evaluados también de la manera habitual. Comprendieron, en su mayoría, los criterios y los niveles de desempeño que se utilizarían en su evaluación y lo aceptaron con gusto porque ahora tenían más claro por qué se les pondría nota¹⁴”.

El que los estudiantes tengan claro lo que se espera de ellos, los hace saber a qué atenerse, qué estudiar, por lo tanto, los vuelve más responsables de sus propios aprendizajes. Eso sin duda se notaba a medida que los profesores socializaban los criterios y desarrollaban las instancias de evaluación que habían definido. Dichas instancias las denominábamos escenarios de evaluación, como una forma de abrir las posibilidades de actividades que pudieran ser consideradas como elementales para formarse un juicio sobre el trabajo y, por ende, de lo que los estudiantes habían aprendido. Sin embargo, un porcentaje importante de los profesores participantes elegía como su escenario de evaluación una prueba. Aún cuando eso sucedía, la elaboración de dichos instrumentos había cambiado, pues los profesores comenzaron a incluir los criterios de evaluación en ellos.

Esto implica una orientación para el estudiante, pero a la vez implica construir un tipo de instrumento más desafiante, ya que cuando se establece como criterio el explicitar los puntos de vista propios, necesariamente estamos pensando en la producción de un texto, en este caso escrito, pues sino cómo se puede expresar el punto de vista.

Establecer preguntas desafiantes es quizás lo más difícil de la enseñanza; sin embargo, al tener profesores trabajando y reflexionando en conjunto sobre cómo evidenciar los aprendizajes de sus estudiantes mediante la evaluación durante un tiempo (recuérdese que la Formación duraba diez meses), en varios de ellos se constituyó una práctica habitual. La última fase del proceso de información era la retroalimentación, vale decir, la discusión del concepto en la práctica, cómo retroalimentábamos a los estudiantes luego de realizados sus trabajos revisados y calificados muchos de ellos. Primero, se debía establecer una distinción: el concepto de retroalimentación con el que se trabajaba tenía que ver con una retroalimentación de logros, que tiene el sentido de mostrar caminos para mejorar.

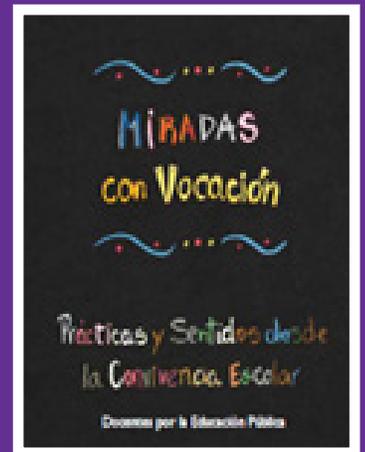
Los reparos siempre aparecían por las condiciones de trabajo al interior del aula: muchos alumnos, pocas o nulas horas para preparar clases y, por cierto, ninguna posibilidad de tiempo para preparar buenos comentarios respecto de los trabajos de los estudiantes. Observaciones todas ellas atendibles, pero a pesar de ello introducíamos el concepto y algunas variantes que podían ayudar al profesor, tales como la autoevaluación y la coevaluación, con interesantes discusiones de fondo respecto de la generación de expectativas de aprendizaje en los propios estudiantes, a partir de la reflexión sobre lo que deben aprender y cómo debe ser evaluado y corregido. ¿Cómo corrijo la construcción de significado que hace un estudiante de 15 años sobre una obra clásica, si esa construcción parte de su propia versión de lo leído, y sin duda esa versión tiene que ver con sus saberes previos, su propia trayectoria

¹⁴ Extracto del informe final de los profesores del Liceo A2 de Cabildo, en específico la opinión de la profesora Natalia Contreras.

de lectura e incluso con el momento afectivo por el que pueda estar pasando? Todos estos elementos hacen que la versión del estudiante sea única y propia, por lo tanto, ¿qué hacer a la hora de evaluar? Allí nos aparecen los criterios nuevamente, pues son ellos los que orientan respecto de qué evaluar. Sin embargo, respecto de la evaluación de la lectura se debe trabajar mucho más con los profesores, pues es clave identificar formas de abordar un análisis de textos que considere la reflexión y el debate, sobre las distintas versiones construidas por los alumnos, así y sólo así mejoraremos la capacidad de comprender un texto que, en definitiva, es leer.

La Formación que he relatado fue una experiencia enriquecedora para todo el equipo de lenguaje del Programa de Educación Continua, nos hizo repensar nuestras propias prácticas evaluativas. Espero que haya contribuido a los profesores con los que trabajamos a mejorar sus prácticas evaluativas al interior del aula, pues eso significa, en último término, la educación continua: un diálogo entre pares que ayuda a mejorar su quehacer profesional.

Miradas con Vocación



03

El libro que se presenta a continuación es producto de una experiencia de un programa de formación sobre convivencia escolar que realizó el PEC para los establecimientos educativos de la comuna de Providencia. El desarrollo de este programa de formación y la posterior publicación de este libro da cuenta de la relevancia que tiene la temática de convivencia escolar para el PEC y particularmente la necesidad de contribuir a la reflexión y análisis crítico de la convivencia escolar, entregando a los y las profesores herramientas analíticas que les permitan comprender y abordar pedagógicamente inéditos contextos.

El capítulo a presentar recoge voces, experiencias, perspectivas teóricas y reflexiones críticas de profesore/as sobre los nuevos contextos que desafían a las comunidades educativas de Providencia, elementos que para el Centro Saberes Docentes siguen siendo fundamentales de difundir y reconocer como saberes que configuran el espacio escolar.

Capítulo: Cambios culturales en nuestra escuela.

Autora: Isabel Gajardo Mardones

*“Los profesores afectan a la eternidad;
nadie puede decir dónde termina su influencia”*

Henry Brooks Adams

Los movimientos estudiantiles de los últimos años, en especial el del año 2011 tuvieron como característica principal la toma de liceos por varios meses, teniendo como resultado un alto porcentaje de repitencia de nuestras estudiantes. Durante el transcurso de este año los profesores nos encontrábamos parados en el centro del huracán de la crítica social, desde los padres que nos acusaban de blandos y nos preguntaban ¿Cómo podíamos permitir esta situación?, hasta la crítica de nuestras alumnas, por no tomar una postura que apoyara su causa. Las preguntas frente a esta realidad son: ¿Cuál es el rol del profesor en este nuevo y conflictivo escenario? ¿Cómo nos a este nuevo escenario? ¿Queremos ser parte de este cambio?

Al parecer el rol del profesor en este nuevo escenario ha cambiado. Los hechos para nosotros, los profesores, ocurrieron tan rápido que presentamos nula capacidad de reacción, pasando de sentirnos ofendidos por la solicitud de nuestras alumnas de no entrar a los establecimiento educacional -según su lógica si no estábamos con ellas, estábamos en contra, situación que provocó que nos viéramos superados por la vorágine de acontecimientos, experimentando la situación que señala Pérez Gómez en su libro. “Cuando se cuestiona el mismo sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo, los docentes parecen sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolladora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas” (Pérez Gómez, pág. 11). Este fue un sentir general dentro de los profesores, no tuvimos iniciativa ni siquiera para adoptar una postura clara frente a la movilización de nuestras estudiantes, y las culpamos por haber sido desplazados de nuestro quehacer educativo en el ámbito físico e ideológico.

Al retomar después de esta situación la rutina escolar, nos vimos confrontados con el hecho que como adultos no teníamos todavía una postura o discurso armado frente a los sucesos que ocurrieron en el ámbito nacional y local, debido a la imposibilidad de generar una respuesta como cuerpo docente. En cambio, nuestras estudiantes se presentaron ante nosotros como personas de ideas claras, con posturas definidas, y además muy bien argumentadas. Evidenciamos que aquellas, que por años habíamos denominado alumnas (et: sin luz), ahora nos iluminaban a nosotros con la claridad de sus ideas y la intencionalidad de buscar un mañana con mayores posibilidades. Es decir, se habían caído “las ideas preconcebidas de menosprecio hacia la juventud como etapa de desarrollo transitoria” (Feixa, Carles). Aquellas a la que casi nunca se les consideraban sus ideas, ahora -en este nuevo escenario-, exigían ser escuchadas y, además, toda la sociedad comenzó a considerar sus inquietudes, con lo cual se han generado cambios a nivel socio-político, cambios que han afectado las dinámicas internas de la comunidades educativas, el sistema escolar o cultura escolar, adaptado a situaciones pretéritas, en que en pocos años los profesores

debieron tratar de adaptarse a ese nuevo escenario, caracterizado por alumnos con opiniones propias, que reclaman sus derechos y los conocen, que se saben sujetos de derechos, digno de ser respetados, que exigen un nuevo tipo de autoridad.

Este escenario se ha replicado todos los años desde el 2011, generando tensiones entre los integrantes de las comunidades. Esta situación no favorece las relaciones entre profesores y estudiantes, generando la dinámica que se provoca entre tribus con distintas culturas que impide la construcción de una comunidad participativa, debido a que cada estamento interpreta la realidad bajo una mirada distinta, atrincherándose en sus ideas frente a esta situación. Los profesores quieren seguir imponiendo su autoridad en forma transversal alejándose de los consensos, lo que favorecería un buen clima escolar. Pero hay profesores en los cuales impera la vocación y se alejan de los temores, del espacio cómodo y seguro de la escuela pasada, y se atreven a construir con sus estudiantes un nuevo tipo de comunidad, aunque este paso hacia la nueva escuela les acarrea un deterioro de las relaciones con sus pares profesores, provocando tensiones potentes dentro de las comunidades, que tienen sus puntos más conflictivos en la relación profesor-estudiante, y profesor-profesor.

Las estudiantes no se sienten escuchadas, ni validadas en sus ideas por parte de los adultos, y debido a esto recurren a medidas de fuerza, tomas de colegios, paros internos, marchas que provocan que los demás las escuchen. Es una contracultura dentro de la escuela, la cual es rechazada por otros estudiantes debido a que consideran que las medidas de fuerza no son las más adecuadas, esto genera conflictos entre estudiantes.

Los apoderados mantienen distancia frente a los conflictos que se generan dentro de las comunidades educativas, sus escasas intervenciones se orientan siempre en el afán de la crítica de los procesos, no de la construcción, generando localmente una fractura entre ellos, también. Algunos rechazan la utilización de medidas de fuerza para poder ser escuchados, los cuales se confrontan con aquellos que quieren mantener una dinámica escolar “normal”, o sea con clases sin interrupción. Es un desafío para los liceos hoy lograr la integración de los padres en los procesos educativos y de consenso.

En este escenario los profesores se sienten desbordados y deslegitimados, si agregamos además a esta problemática las tensiones externas provocadas por las nuevas políticas educacionales, nos encontramos con una comunidad que se encuentra fuertemente tensionada, en la cual especialmente estudiantes y profesores se ven afectados. Ahora pues, frente a este escenario que caracterizó de forma un poco negativa, se han confirmado dentro de nuestra comunidad situaciones que validan nuestro papel como profesores. Durante el año 2011, el Ministerio de Educación, motivó a salvar el año escolar a través de una campaña, que se realizó también en nuestro establecimiento: un proyecto denominado aprendizaje en red, que desde el punto de vista de los aprendizajes fue un rotundo fracaso, pero para el ministerio un éxito debido a que muchas estudiante aprobaron el año escolar, pero a la vez dejó en evidencia que “Los docentes no van a ser suplidos por las nuevas tecnologías” (J. Gimeno Sacristán).

Además, en este nuevo escenario de tensión y adaptación, hemos realizado pasos, favorecidos por las nuevas políticas comunales y nacionales que han abierto nuevas instancias de capacitación y reflexión docente, que nos han ayudado a revisar nuestra prácticas, compartir experiencias, las cuales fomentan un cambio de la manera de pensar y de actuar que se verán reflejadas al interior de nuestra comunidad. Es decir, se observa ya una intencionalidad al llevar a cabo las actividades y tareas diarias, tendientes a mejorar las interacciones entre los integrantes de la comunidad. La tarea hoy es cambiar, forjar un nuevo horizonte, como lo señala Jimeno Sacristán: educar para la vida, en un escenario dificultado por las normativas y exigencias ministeriales con curricular fuertemente disciplinario y con mediciones anuales que monitorean su implementación. Frente a esta problemática la pregunta que surge es: ¿Cuál es el papel o función del profesor hoy? Sacristán entrega una orientación señalando, “El nuevo horizonte sería educar para la vida” (J. Gimeno Sacristán).

El educar para la vida se presenta casi opuesto a las delimitaciones ministeriales, la tarea es buscar estrategias que nos orienten a lograrlo. Ahora bien, se debe tomar una decisión sobre lo que debemos privilegiar, si la obtención de resultados cuantitativos solicitados por el ministerio o de cualitativos, que en esta sociedad muy pocos reconocen, pero que sí construyen comunidades verdaderas, que con el tiempo conseguirán buenos resultados, pero lo más importante seres humanos fortalecidos. Esta es la encrucijada de la escuela hoy.

“Los profesores han de convertirse en mediadores que orienten, den criterios, sugieran, sepan integrar la información dispersa para los demás” (J. Gimeno Sacristán) y “abordar los temas y problemas de una manera interdisciplinaria y abandonar la tendencia a la especialización” (Edgar Morín). Estas propuestas nos obligan a llevar a cabo cambios en nuestra manera de pensar, de contextualizar los conocimientos, de abrir nuestra mente a nuevas maneras de pensar, y por qué no, también a hacernos la sincera pregunta de si, en realidad... ¿Queremos participar de este cambio en la educación en Chile, Providencia y nuestra propia escuela, ¿comenzando a cultivar en nosotros mismo una inteligencia general para poder cultivarla en otros?

Es hora de comenzar a intencionar nuestras tareas dentro de la escuela para generar el cambio de nuestra cultura escolar, rescatando y valorando los aspectos positivos ya existentes, e incorporando nuevos quehaceres tendientes a la construcción de una cultura participativa en la cual todos sean escuchados, considerados y valorados.

Las tareas a las cuales nos enfrentamos hoy como comunidad son muy desafiantes, debido a que debemos generar instancias de participación y reflexión para todos. La influencia de la cultura neoliberal que presenta, en las sociedades posmodernas un pensamiento académico oficial confrontado con una paradoja que es el pensamiento popular (pensamiento cotidiano) que contiene la sabiduría popular, se quiso borrar mediante el discurso del progreso (Maffesoli, Gutiérrez, 2004). De ahí, el desafío de formar una verdadera cultura interna participativa que demanda una alfabetización cultural más exigente con una mirada más amplia (J. Gimeno Sacristán), globalizada, que integre e influya fuertemente en nuestra sociedad.

Todos los movimientos estudiantiles de este último tiempo, cargados de sabiduría popular forjada al interior de grupos juveniles, muchas veces contraculturales, se encuentra generando en nuestra sociedad y la escuela nuevas dinámicas, cuestionando las malas prácticas llevadas a cabo durante mucho tiempo y generando la oportunidad de intervenirlas y modificarlas, con el objetivo de generar una cultura escolar más adecuada a las necesidades de los estudiantes de hoy, que se ven enfrentados a un mundo diverso y globalizado.

El encontrar nuestro papel en esta nueva dinámica cultural dentro de la escuela plantea una reeducación de los docentes, no considerada dentro en las políticas públicas, tan orientadas a las mediciones y tan alejadas de la pedagogía, que comprende la educación para la comprensión: “la cual requiere una reforma de la mentalidad, necesaria al mejoramiento de las relaciones humanas” (Edgar Morin).

Durante este último año se ha estado construyendo o reconstruyendo instancias de participación con el objetivo de producir interrelaciones entre los distintos integrantes de la comunidad, con el fin de restablecer aquellas confianzas quebrantadas producto de las distintas miradas frente al movimiento estudiantil. La intención es generar conciencia de que es necesario aprender a vivir juntos y reaprender, de manera permanente y en base a la tolerancia y el respeto, los valores fundamentales que permiten la expresión de ideas, convicciones y aceptación.

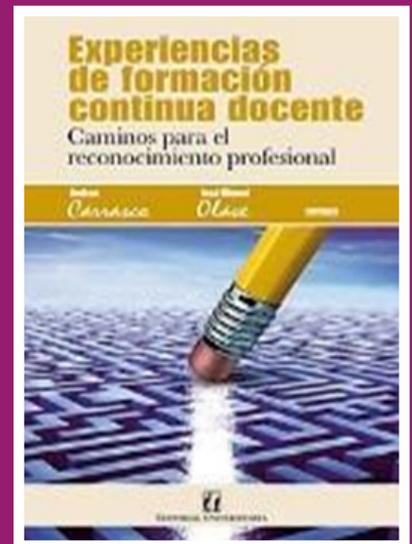
Finalmente debemos señalar que los cambios en estos últimos años se han llevado a cabo en forma acelerada, sin muchas veces darnos cuenta de la trascendencia que estos tienen para la formación de comunidades afectivas de aprendizaje. Está claro que la mirada que debemos tener hacia nuestros jóvenes es totalmente distinta; son ahora sujetos de derecho con ideas propias muy potentes a veces contraculturales pero innovadoras que ofrecen la oportunidad de generar cambios estructurales beneficiosos para la escuela y en consecuencia para la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Feixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Grupo Planeta (GBS).
- Sacristán, J. G. (2009). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Siglo xxi.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
- Gómez, Á. I. P. (2010). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.

Experiencias en formación continua docente

Editor/a: José Miguel Olave y Andrea Carrasco



04

Este libro, es una de las primeras publicaciones del área de investigación y publicaciones que se conformó en el Programa de Educación Continua y es fruto de investigaciones de dos programas que se venían desarrollando en Saberes Docentes desde hace varios años, a saber: cursos de especialización de Postítulos de mención para profesores de enseñanza básica, el Plan de Formación de directores y programa de convivencia escolar. Ambos programas se realizaban en colaboración con el Centro de Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación, lo que permite dar cuenta de la alianza estratégica y colaborativa que tenía el PEC con esta institución y que se mantiene hasta el día de hoy desde el Centro Saberes Docentes.

Por otra parte, este libro fue una oportunidad para comenzar a visibilizar el aporte al desarrollo profesional docente que realiza el Centro Saberes Docentes a directivos y docentes del sistema escolar, así como también aportar al reconocimiento profesional e estos sujetos.

Este capítulo, da a conocer los resultados de una investigación que se realizó en el programa de especialización de postítulos de mención para profesores de enseñanza básica y cuyo propósito fue indagar en la incidencia del programa en desarrollo profesional.

Capítulo: Incidencia de los programas de especialización en el desarrollo profesional docente.

Autor y autora: José Miguel Olave y Andrea Carrasco.

En este apartado revisaremos resultados de la investigación realizada sobre la Incidencia de los Programas de Especialización para profesores de Enseñanza Básica en su Desarrollo Profesional Docente. Observaremos la relevancia de generar programas de formación continua que apunten a una vinculación estrecha entre las instituciones formadoras y las escuelas, describiendo, a partir de la voz de los docentes participantes, aquellos aspectos que son relevantes en su ejercicio cotidiano. Finalmente veremos algunas reflexiones propuestas por los participantes en relación con la incidencia que estos programas tienen en el reconocimiento de su profesión. La formación continua y su incidencia en el desarrollo profesional en las últimas décadas, en América Latina, se ha centrado principalmente en la promoción de una carrera profesional que implica dos formas de impulsarla. Por un lado, desde la promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejorada su condición económica, laboral y profesional, pero sin cambiar su desempeño como profesionales en el aula. Por otro estaría la promoción vertical, a través de la cual los docentes pueden asumir tareas diferentes a su área como cargos directivos o de supervisión (UNESCO, 2007).

Estos esfuerzos de formación continua en Latinoamérica no han resuelto el problema de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes de la región, y como bien señala PREAL¹⁵, la formación continua se ha utilizado como medio de compensación del déficit de la formación inicial de profesores. A nivel Latinoamericano estas iniciativas han sido criticadas por distintos actores, principalmente por los profesores, debido a la descontextualización de los conocimientos entregados: “las críticas se originaron por un lado en la insatisfacción de los resultados alcanzados y, por otro, en la opinión adversa de los propios maestros sobre estas actividades” (Vaillant, 2005, en Terigi, 2010:15). Asimismo, a pesar de los recursos involucrados, no se realizan mayores controles a las instituciones que entregan estos cursos de formación, como tampoco a los impactos en el aula de estos cursos (Avalos, 2007; Terigi, 2010).

¹⁵ Plataforma Regional sobre Educación en América Latina.

En nuestro país el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), órgano que responde al Ministerio de Educación de Chile, es la institución que ha dado forma a la oferta de perfeccionamiento en cursos presenciales, semipresenciales, a distancia, talleres postítulos, pasantías y posgrados¹⁶.

Estos programas de formación de carácter reconstitutivo no son malos en sí mismos, solo que se esperaría que desarrollaran programas de maduración y permanentes en la escuela, que contemplen el acompañamiento para que el aprendizaje del docente se sitúe en su propio espacio laboral y no solo se reduzcan a cursos que entreguen actualización disciplinar o curricular momentánea.

Lo que se espera en un programa de perfeccionamiento docente es que se conciban desde una concepción situada; el Desarrollo Profesional Docente debería abordar no solo las cuestiones de la escuela, sino generar espacios para la apertura y el fortalecimiento de la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de la contemporaneidad (Terigi, 2010:15).

Bajo estas recomendaciones es que hemos querido observar los Programas de Postítulos de Especialidades (de aquí en adelante PPE), cuya fórmula responde a la siguiente demanda.

En el caso de los postítulos, se trata de que el diseño curricular prevea modos sistemáticos de vincular la formación de maestros y profesores cursantes con sus propias prácticas, y que a la vez abra nuevas perspectivas. Para ello la estructura curricular de varios de los pos- títulos relevados para este trabajo, incluye instancias presenciales combinadas con trabajo autónomo de los docentes-alumnos y alguna clase de trabajo de campo consistente en el diseño, implementación y análisis de la realización efectiva de una propuesta pedagógica vinculada a la temática de la formación, que cuenta con el asesoramiento especializado del equipo docente del postítulo (Terigi, 2010:16).

Los PPE son una fórmula que responde al desafío de fortalecer el desempeño docente y así enriquecer el desarrollo profesional de estos mismos. Dichos programas tienen como finalidad mejorar el desempeño profesional favoreciendo el desarrollo de competencias que permitan lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Para alcanzar este objetivo abordan centralmente la unión del saber disciplinario con el saber didáctico, en un marco de formación universitaria que propicia la reflexividad docente; esto implica actualizarse en capacidades de análisis, evaluación y reflexión acerca de la propia práctica y la de sus colegas, como base del propio crecimiento y de los equipos profesionales que operan de acuerdo con el ideal de comunidades de aprendizaje.

Nos parece oportuno dar seguimiento a los PPE ya que ofrecen una solución pertinente a un problema común en los programas de formación en Latinoamérica¹⁷: “En todos los países que estudiamos persiste con gran fuerza el dilema teoría-práctica y el dilema conocimiento disciplinar-conocimiento pedagógico” (Moreno, 2006:5). Estos programas de Postítulo vienen a disminuir una brecha de capacidad entre los requerimientos del currículum escolar y su formación de base.

¹⁶ Entre los programas de perfeccionamiento que se pusieron en oferta durante los primeros cinco años del siglo XXI encontramos: Programas de Talleres comunales para docentes, Programa Pasantías Nacionales, Programa Redes Pedagógicas Locales, Programa Educación Emocional, Programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, Programa de Perfeccionamiento en el Exterior para profesionales de la Educación, Programa Perfeccionamiento docente por medio de tecnología E-learning, Programa Apropriación Curricular con apoyo de Universidades y Programas de Postítulo de Mención para profesores de segundo ciclo de Educación Básica. Las estrategias centrales que regirán los programas implementados hasta el año 2009 serán: la actualización de docentes en ejercicio (curricular y didácticamente), la especialización de docentes mediante becas para realizar postítulos en universidades nacionales y los programas que promueve el aprendizaje entre pares (CPEIP 2009, 18). Los docentes que se perfeccionaron en programas implementados por el CPEIP desde el año 2006 hasta el año 2009 alcanzan un número aproximado de 142.918 profesores y profesoras de todo el país, logrando una alta cobertura.

¹⁷ Para revisar con mayor profundidad los temas críticos en la formación continua de Chile y Latinoamérica, véase “Estrategia Regional sobre Docentes”, OREALC/ UNESCO Santiago, 2013.

Especial referencia se hace a los docentes que laboran en los últimos niveles de la educación primaria, donde áreas del currículum de alto impacto como las matemáticas y las ciencias son enseñadas por docentes cuya formación generalista no los prepara adecuadamente para su conocimiento disciplinar ni la adecuación didáctica necesaria para hacer enseñables estos conocimientos asociados a la alfabetización científica (Miranda et al., 2010:5).

En lo que respecta a los Postítulos vale la pena describir su estructura formativa para entender mejor nuestra pregunta de investigación. Los Postítulos poseen una duración mínima de 13 meses, pudiendo extenderse hasta 18 meses. En la malla curricular se observa una combinación entre módulos disciplinares y módulos de didáctica disciplinar, como también el desarrollo de un seminario de especialización cuyo objetivo es el diseño, aplicación y análisis reflexivo de una unidad didáctica elaborada por los docentes y que es tutorada dentro y fuera del aula por el equipo de académicos responsables de cada seminario. De este último se elaboran unidades didácticas que se aplican con los estudiantes de cada docente participante.

Por otra parte, los programas de Postítulo integran en su malla de estudios módulos que apuntan a fortalecer elementos transversales de la formación docente y que se imbrican a los módulos disciplinares de cada mención: es el caso de los módulos “competencias comunicativas” y “competencias y estudios de género”.

El propósito de esta investigación es caracterizar la incidencia que poseen PPE en el desarrollo del profesional docente desde la mirada de los profesores y profesoras que participan en este tipo de programas de formación continua. En consecuencia, la pregunta que orienta este estudio es: ¿Qué caracteriza a los PPE, desde la mirada de los docentes que participan en estos programas, que incide en el desarrollo profesional docente?

1. Antecedentes teóricos y diseño de la investigación

Esta investigación entiende el desarrollo profesional como la articulación de los saberes docentes adquiridos en la formación inicial y continua, contextualizados en el mundo de la escuela para afrontar los desafíos y demandas de su sociedad. El Desarrollo Profesional Docente comprende la suma de experiencias resignificadas en el sujeto docente desde su propio proceso de escolarización, sumado a la diversidad de conocimientos generados en su formación inicial y continua.

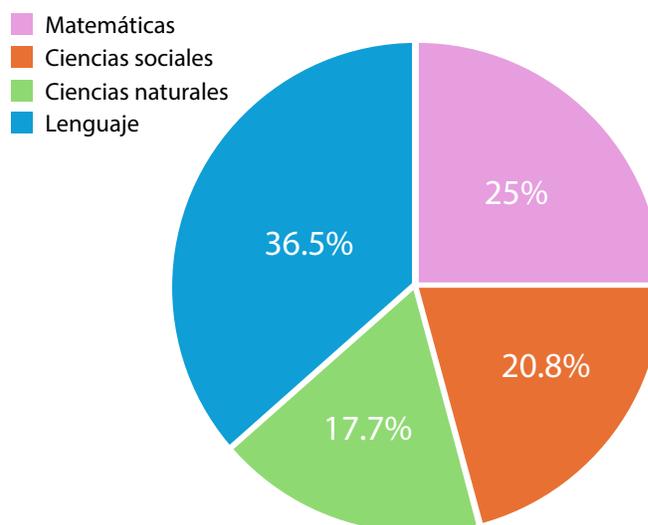
Concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global de manera de establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes (Miller, 2002, en Terigi, 2010:18).

De este modo hemos adscrito al modelo propuesto por Vonk (1995), quien plantea que el desarrollo profesional docente está compuesto por tres dimensiones: Personal-Profesional, referida a la autoestima e identidad profesional; la dimensión de Competencias Profesionales, referida a la necesaria resignificación de los saberes disciplinares (adquiridos en la formación inicial y continua); y la dimensión Contextual-Institucional, que refiere a las responsabilidades del docente con el establecimiento escolar, el conocimiento activo de la comunidad escolar, las expectativas institucionales y la definición de su rol profesional.

La muestra y selección de datos del presente estudio son los PPE que se aplican en el Programa de Educación Continua, dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Estos PPE se desarrollan desde el año 2006 y hasta el año 2013 han participado más de 800 profesores y profesoras de Educación General Básica, distribuidos en especialidades de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

El estudio consideró los PPE que se efectuaron durante la aplicación 2010 a 2012, realizados en la Región de Atacama con ejecución en la ciudad de Copiapó; Región Metropolitana con ejecución en la ciudad de Santiago; y Región de Los Lagos con ejecución en la ciudad de Puerto Montt. Los profesores y profesoras participantes corresponden a 120 docentes de Educación General Básica que trabajaban en establecimientos de dependencia municipal, distribuidos en las cuatro menciones ofrecidas por el PPE, cuya distribución se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Resumen Participantes del Estudio. PPE distribución participantes por Mención



Fuente: Elaboración propia.

La investigación se sitúa en un enfoque hermenéutico interpretativo, ya que pretende comprender desde los docentes participantes del estudio las características del PPE que inciden en su desarrollo profesional. Asimismo, el estudio combina la aplicación de un Cuestionario estructurado para los 120 participantes de los PPE y que fue construido sobre las dimensiones del desarrollo profesional docente, y posteriormente la realización de seis Grupos de Discusión, dos por cada región, en las ciudades en que se ejecutaron los PPE. El cuestionario fue construido por medio de una pauta generativa de contenidos, asociada a dimensiones y subdimensiones definidas en este estudio¹⁸.

¹⁸ Ver Pauta generativa por dimensiones y subdimensiones en la página 63.

1. Análisis de datos

El análisis de los datos se realiza una vez que son aplicados los cuestionarios estructurados, se analizan los datos y seleccionan contenidos de mayor emergencia, los cuales fueron posteriormente indagados en los seis grupos de discusión aplicados en las tres regiones en estudio. Finalmente se realizó un análisis de todos los datos y una posterior categorización que arrojó los resultados que aquí se detallan:

Desarrollo de una base de competencias para ejercer la profesión: en primer lugar, resulta evidente el reconocimiento que los docentes hacen sobre el aporte de su desarrollo profesional en la dimensión de competencias disciplinares, destacando las subdimensiones Conocimiento del Currículo y de la materia de enseñanza. Aquí las respuestas se sitúan en las valoraciones medio alto y alto, por sobre el 80% de los encuestados.

Otro aspecto destacado por los docentes es la valoración que hacen sobre el desarrollo del saber didáctico, definida por el subdimensión Conocimiento didáctico del contenido. Aquí las valoraciones también se sitúan en medio alto y alto.

También es relevante la valoración entre manejo disciplinar y el sentido de su disciplina, encontrándose una alta correlación positiva, entre manejo disciplinar y sentido ético de la profesión. Este último aspecto nos lleva a indagar sobre la relación entre conocimientos de base disciplinar y la caracterización y sentido que hacen los docentes sobre su profesión.

Elementos que configuran la profesión docente desde los participantes: a partir de este primer análisis los relatos de los docentes nos llevan a revisar otros aspectos que son valorados por los propios participantes del estudio. Es así como surgen elementos que ayudan a comprender cómo los docentes configuran su forma de entender la profesión que ejercen, ligados tanto a aspectos de la dimensión personal-profesional como a la dimensión contextual-institucional.

En el caso de la subdimensión Construcción ética de la profesión se aprecia el reconocimiento de un cuerpo de valores y principios éticos que configuran su práctica. El respeto al otro, la confianza, la perseverancia y el diálogo, son la base para desarrollar aprendizajes.

El respeto que tiene que haber entre el profesor y el alumno y viceversa es sumamente fundamental para que nosotros podamos realizar un buen trabajo con los niños, si no tenemos eso de partida, no, es muy difícil que podamos lograr cosas con los niños. G.D. No 3.

Este cuerpo de valores construye un horizonte común que ofrece un andamiaje necesario en la consolidación de una identidad profesional, tal como lo comentan los docentes cuando expresan que este conjunto de valores:

son nuestro norte, somos docentes que vamos a entregar algo para que este niño salga del lugar donde está, que crezca, que sea, que no siga en el mismo círculo -a lo mejor- que sus padres. G.D. No 3.

También señalan que existe una serie de obstáculos que dificultan esta construcción ética del profesional, que los hace perder su “esencia como docente”, entendiendo la profesión como un formador:

a grandes rasgos, el rol del profesor, y creo que no ha perdido su esencia, es ser un formador, o sea, va a ser difícil que se le pueda quitar eso, pero hay que ir adaptándose a las condiciones del tiempo, de la sociedad que enfrentamos. G.D. N° 3.

En el caso de la subdimensión definición de su profesión y adhesión o lejanía frente a un proyecto de país o Estado docente, se menciona la caracterización de una profesión que asume los desafíos de educar en condiciones adversas como una responsabilidad social de educar en de cambios y dificultades.

Para mí, ser profesora, es un tremendo compromiso, porque tú llegas a la sala y miras a estos niños, son seres humanos que están a tu cargo, que tú vas a tener que modelar porque pasan muchas horas del día contigo, entonces tú dices: aquí tu entrega es total, se debe tomar conciencia de eso... G.D. N° 3.

Es necesario comprender que la profesión docente requiere de constante actualización, reflexión sostenida de su trabajo, validar con otros, renovación e innovación en su práctica, desarrollo de una inquietud de mejorar.

En una buena práctica vas pensando, te vas formando, te vas autoexigiendo, te vas analizando, te vas criticando, te detienes en un momento a pensar cómo voy, buscas otras formas, no te quedas con el resultado del día a día. G.D. No 3.

En suma, la valoración de su profesión pasaría, según los docentes, por la toma de conciencia de su trabajo, por la puesta en valor de su función social, por un empoderamiento de su profesión.

En el fondo es poder pararse y decir que mi experiencia me valida como profesor, mis conocimientos sobre la disciplina, me he preparado para enseñar de esta manera y poder estar cien por ciento al día con los contenidos, con los avances curriculares, estar comprometido constantemente con lo formativo. G.D. N° 6.

Ámbitos que los docentes explicitan como elementos que ayudan a su profesionalización: al analizar los relatos de los docentes podemos agrupar tres ámbitos que ellos reconocen como transformaciones en su profesionalización: Acciones de trabajo en equipo; Desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo sobre su trabajo; Afianzamiento de su rol profesional.

Acciones de trabajo en equipo: el primer elemento enunciado por los docentes se relaciona con la participación de un espacio formativo que promueve el trabajo con otros colegas.

Para mí lo mejor del Postítulo fue acercar más las relaciones personales que establecí con algunos colegas, los conozco hace un año y medio, dos años, y parece que los hubiese conocido toda mi vida, que han sido yuntas de años, ¿ya? y el relacionarse y el poder conocer su experiencia, conocer sus temores, conocer los logros que tienen. G.D. N 6.

Para los sujetos en estudio el perfeccionamiento recibido les ha permitido fortalecer el vínculo con los colegas de su entorno, intercambiar experiencias y generar aprendizaje entre pares.

Además con los colegas en la mesa diaria puedes debatir y trabajar en equipo, dando ideas o tomando ideas, etc. Además los colegas nos validan al tener un postítulo. G.D. No 6.

Fueron dos cosas que a mí me gustaron mucho, que es la parte de conocimientos y también la parte de relacionarse con otros. G.D. No 3.

En resumen, es muy valorada la oportunidad de conocer nuevos colegas, de otras instituciones educativas con los cuales han podido debatir, compartir experiencias y aprender a trabajar en equipo.

Ese tipo de contactos para mí han sido súper enriquecedores, porque no se trata de decir que sé nada y vine a aprender todo acá con ustedes -no, porque ya había muchas cosas que manejaba, pero para mí fue el conocer a colegas entrañables que me han dejado más que el postítulo. G.D. No 3.

Desarrollo pensamiento crítico y reflexivo sobre su trabajo: junto con valorar espacios de aprendizaje profesional entre pares, vemos que los docentes aprecian el desarrollo de aquello que hemos llamado acciones para transformar su espacio educativo, lo que ha quedado en evidencia en los siguientes enunciados:

yo tengo otra mentalidad ahora, diferente con la que entré hace dos años atrás, en ese sentido, ser más crítico, y en los consejos de profesores si tengo que opinar, gracias a Dios nunca he tenido problemas con mis directores, lo opino, aunque de pronto mi director se sonroje por lo que yo pueda estar diciendo. G.D. N° 2.

La conciencia reflexiva y crítica se evidencia en las acciones de autoevaluación; analizan sus procesos y prácticas docentes, como queda demostrado a continuación:

también he sido más, un poco más crítica hacia las prácticas que estoy haciendo, a lo mejor digo -no, mejor esto no lo voy a hacer así- y busco otra manera, pero yo misma me autocritico. G.D. No 2.

Yo creo que esto nos ha dado oportunidades de crecer a nosotros, a la vez de cuestionarnos también, como decíamos antes, mirar nuestras prácticas, cómo estamos, en qué estamos tan débil. G.D. No 3.

De la misma manera que les permitió adquirir herramientas para reflexionar por sobre sus prácticas y su entorno, también les otorgó herramientas para trabajar en clases, y darse cuenta de que son capaces de transformar sus espacios laborales.

Me sirvió mucho para... para mi pensamiento cada vez más reflexivo, soy... y por lo tanto también transmitírselo a mis alumnos. G.D. No 4.

Me pasa con Historia también, que me hizo un cambio en la cabeza al ejercer, porque a mí no se me había dado la oportunidad anteriormente, y en el colegio nuevo en el que estoy quiero enseñar para fomentar el pensamiento crítico y ahora lo aplico también en el lenguaje; la opinión, la inferencia, qué opinan, incluso desde primero básico les pregunto; ¿Qué piensan ustedes? G.D. N° 6.

En resumen, el pensamiento crítico y reflexivo del trabajo docente que se logró desarrollar desde los programas de postítulo permitió que los docentes analizaran sus prácticas y consideraran otras que ayuden a la acción reflexiva y a transformar su entorno. Los discursos develan la capacidad de los docentes para revisar su desarrollo profesional y evaluar su desempeño.

Reconocimiento de su rol profesional: la visión de sujetos activos capaces de mejorar sus prácticas y transformar su entorno es una visión recurrente en los profesores en estudio, lo que generó un reconocimiento del rol profesional, tal como se observa en las siguientes citas:

Ser más activa en la educación y no ser pasivo ante todo lo que a uno le dicen. Tener argumentos para dialogar y defender las posturas que están correctas y para eso hay que leer constantemente, etc., reeducarse. G.D. No 6.

Muchos colegas opinaban de situaciones y uno se cuestionaba diciendo: pero si somos profesores, y si no tenemos nosotros la capacidad de entender esta situación mirada desde esta otra forma, ¿cómo vamos a entregar esto a la sociedad?, si no logramos trascender en algunos temas, entonces ahí uno dice: chuta, seguimos en el mismo círculo -porque nosotros lo somos, educadores dentro del aula, tenemos que también tratar temas sociales. G.D. N° 3.

Se evidencia la validación de su rol, y cómo, luego del paso por el proceso de perfeccionamiento, se sienten seguros de dialogar y defender sus ideas y experiencias. Se resignifican como sujetos docentes que tienen un rol pedagógico y social, por lo tanto, los procesos de reeducación se vuelven necesarios y permanentes.

Además, ante ellos uno se valida porque uno integra otros conocimientos a un subsector, entonces de alguna manera hace más valioso el aprendizaje integrando otros en el aula. G.D. No 6.

Surge con fuerza una mirada social del rol docente, vinculado no solo a una categoría laboral, sino más bien a los desafíos de nuestra sociedad. Se reconocen ahora como profesionales que ocupan un espacio, que tienen obligaciones, derechos y funciones a desarrollar, por lo tanto son agentes de cambio, capaces de generar transformaciones a su espacio social.

El rol social, porque estás frente a todos estos problemas que estamos viviendo, que también ha jugado en contra de nosotros, también darle a conocer a la gente, tener un panorama claro, es nuestra sociedad, nosotros ocupamos un espacio, y dentro de esto tenemos obligaciones, tenemos derechos y una función que desarrollar. G.D. No 3.

En este mismo sentido, esta autoafirmación del rol docente va caracterizando su profesionalidad, expandiendo la comprensión profesional, tal como lo expresa el siguiente relato:

Quizás en el hecho de ser más, más que enseñar contenidos, ser mediadora como dijimos anteriormente, y quizás ver más allá de los contenidos, ver más... porque aunque todos digamos que no nos corresponden ciertas funciones, hoy vamos más allá del rol tradicional.
G.D. No 3.

Revisarse y reflexionar sobre su práctica los hace situarse en un espacio laboral donde se superan los roles tradicionalmente impuestos, y se reconocen como profesionales que influyen en el desarrollo de los estudiantes y en la transformación de su espacio educativo.

3. Conclusiones

A partir del análisis de esta investigación se destacan dos conclusiones centrales sobre cómo inciden los PPE en el desarrollo profesional de los docentes. En particular, amplían una base de conocimientos que, puestos en el quehacer de los docentes, en su vida cotidiana profesional, les ayudan a tomar decisiones favorables para el aprendizaje. En síntesis, la construcción de un conocimiento de base profesional es propia de un desarrollo profesional, hallazgo que es coincidente con aquello que la investigación educativa ha definido como conocimiento práctico, entendido como:

El conocimiento producto de la experiencia y sabiduría acumulada de los docentes, al que estos acceden según las demandas de su trabajo. Se dice que este conocimiento está amarrado al contexto y a la persona, que el contexto varía según las escuelas, alumnos, países y disciplinas a enseñar, y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas, valores y creencias (Ávalos et al., 2010:241).

Un segundo aspecto importante sobre la incidencia de los PPE es la oportunidad que ofrecen para caracterizar su profesión, donde, además de una base de conocimientos para ejercer su trabajo, es necesario vincularla a una dimensión ética.

Se observa la adopción de valores que amalgama la práctica profesional coincidiendo en que: “La actividad docente, entendida como tal, está gobernada por unos objetivos y una ética que la convierten en una actividad profesional” (Perrenoud, 2004:10).

Podemos darnos cuenta que los docentes valoran estos espacios formativos, ya que constituyen espacios que promueven el trabajo con otros y la transferencia de experiencias entre colegas, tal como plantea Fullan:

La interacción y cooperación entre los sujetos de una comunidad educativa les darán valor moral al sujeto docente y al grupo de la institución educativa, por lo tanto, este programa de perfeccionamiento establece una cultura cooperativa en la institución que ayude a aceptar y fortalecer las dinámicas de cambios internas (1999:18-20).

Además, estas experiencias de formación promueven la transformación de sus espacios educativos, y estrechamente ligado a todo lo anterior, estos programas formativos promueven el reconocimiento profesional, como un elemento que puede gatillar la transformación de sus lugares de trabajo, es decir, cuando son críticos de sus actos e impulsan acciones que apunten a la transformación social.

Ligado a esta idea creemos fundamental preguntarse sobre cómo estamos comprendiendo la noción de desarrollo profesional docente, ya que, al parecer, lo fundamental de esta noción no está en solo considerar un bagaje de conocimientos ligados al saber de las disciplinas de base, sin ser excluyente a esta idea. La noción central que surge en esta investigación es una comprensión amplia del Desarrollo Profesional Docente, que pone al centro de la discusión un entendimiento del trabajo docente como una profesión que se despliega “con otros y para otros”.

... es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo (Tenti, 2007:39).

Desde aquí se releva otra característica de los PPE que incide en el desarrollo profesional docente, como un espacio para pensar su profesión, tomar posición frente a la responsabilidad de educar y la posibilidad de definirse profesionalmente como personas que trabajan con un saber: “Se trata de personas cuya vida profesional se va a caracterizar por ser trabajadores del conocimiento” (Moreno, 2006:10), en suma, la definición de docente como un formador.

Tomando estas consideraciones cobra mayor sentido que: “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión” (Medrano y Vaillant, 2009:6).

Por último, coincidiendo con gran parte de la investigación educativa sobre los programas de formación continua, creemos que a pesar de los recursos involucrados no se realizan mayores controles a las instituciones que entregan estos cursos de formación, como los impactos en el aula de estos cursos (Ávalos, 2007; en Terigi, 2010).

Es por esto que existe la necesidad de evaluar los programas, cosa que evidencian las recientes investigaciones, ya que permitiría concluir la simple revisión del programa desde el cumplimiento de lo estipulado que la evaluación de los programas de formación docente debe superar o solo desde la revisión de su ejecución, situación que es necesaria, pero que no debiese ser lo único. Por ello sugerimos evaluar los programas de acuerdo con normas que pongan en valor criterios señalados por los de jetos que participan de los programas, a saber: la valoración de compartir experiencias significativas para su formación, la importancia que le otorgan a los espacios de reflexión entre pares, la transferencia y discusión de conocimientos, es decir, características que llenan de sentido el ejercicio docente, que va más allá de la adquisición de contenidos.

Tabla 1. Políticas Educativas aplicadas en la trayectoria laboral de los docentes en Chile (1991/2012)

POLÍTICAS PÚBLICAS	SELECTIVIDAD	FORMACIÓN INICIAL	INSERCIÓN	DESEMPEÑO
<p>Diagnóstico por tramos de la trayectoria laboral</p>	<p>Bajo interés por ingresar a carreras de formación pedagógica, baja selectividad de entrada.</p>	<p>Crecimiento de la oferta de educación terciaria sin mayor control sobre el número de instituciones, diversidad de mallas curriculares y modalidades de formación.</p>	<p>Se evidencia bajo nivel de conocimientos de estudiantes egresados que se insertan en el sistema. Alta deserción profesional en los primeros años.</p>	<p>Visión instrumental en la política de formación continua con énfasis en la restitución de saberes. Formación acentuada en el rendimiento individual, con escaso foco en la diversidad de contextos y complejidad de las escuelas.</p>
<p>Dispositivos instalados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beca vocación de profesor implementada desde 2011. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID, 1999). ▪ Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 1999. ▪ Estándares de Contenidos para la Formación Inicial, 2011. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba INICIA basada en los estándares de Formación Inicial, 2008. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estatuto Docente, 1991. ▪ Programas de apropiación profesional, 1996. ▪ Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP, 2002). ▪ Evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales (SNED, 2002). ▪ - Sistema de evaluación del Desempeño Docente basado en MBE, 2004. ▪ - Proyecto de carrera Docente, 2012.

Tabla 2. Pauta generativa para la construcción de instrumentos de recogida de datos.

DIMENSIONES DEL DPD	SUBDIMENSIÓN	TEMAS
1. Dimensión profesional	1.1. Construcción ética de la profesión docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre los valores y principios que rigen su relación con los estudiantes. ▪ Discutir sobre los valores y principios que rigen su relación con el resto de la comunidad educativa. ▪ Cómo estos valores y principios se expresan en las prácticas docentes (de aula), fuera de aula, y en la cotidianidad de las relaciones que se establecen en la escuela. <p>Preguntas generadoras</p> <p>¿Cuáles son para usted los valores que deben regir sus relaciones con los estudiantes? ¿Cómo se expresan estos en la práctica cotidiana de su vida docente? ¿Desde qué principios y valores usted se vincula con el resto de la comunidad educativa? ¿Con quiénes de esta comunidad? ¿Existen dificultades para relacionarse desde estos valores y principios? ¿Qué dificultades? ¿Las enfrenta? ¿De qué modo?</p> <p>Este marco valórico y de principios, ¿desde dónde cree usted que lo obtuvo o lo adquirió?</p>
	1.2. Fines teleológicos de la profesión.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El rol de los profesores en nuestra sociedad (ideal). ▪ El sentido que le asignan ellos/as a ser profesores/as. ▪ Construir la categoría “buen/a profesor/a”. ▪ Construir la categoría “buenas prácticas docentes”. ▪ Analizar cómo el curso del PEC contribuyó a ampliar, cambiar o reflexionar sobre estos temas (rol, sentido y prácticas). <p>Preguntas generadoras</p> <p>¿Cuál es para usted el rol que los profesores deben cumplir en la sociedad?</p> <p>¿Existen facilitadores sociales o dificultades sociales para cumplir con ese rol?</p> <p>¿Cuál cree usted que es el rol que los/as profesores/as efectivamente desempeñan hoy en nuestra sociedad?</p> <p>¿Cuál/es es/son el/los rol/es que cree usted que efectivamente desempeña?</p> <p>¿Qué significa para usted ser profesor/a?</p> <p>¿Qué es ser un/a buen/a mal/a profesor/a?</p> <p>Dé ejemplos de buenas y malas prácticas docentes. ¿El PPE contribuyó a ampliar, cambiar, profundizar o reflexionar sobre estos temas? ¿Cómo?</p>

	<p>1.3. Autoestima y representación social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participación en el PPE influyó en las relaciones con sus colegas, con los equipos directivos y con el resto de la comunidad educativa. ¿De qué forma? Si hubo cambios, ¿a qué cree usted que se debieron? ¿Cómo se sintió usted con estos cambios? ▪ Luego del PPE, ¿usted modificó su concepto sobre su rol como profesor? ¿En qué sentido? ▪ ¿Ha notado cambios en su relación con los estudiantes (desde el punto de vista profesional y personal)? ¿Cuáles?
<p>2. Competencias profesionales.</p>	<p>2.1 Saberes metadisciplinarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Usted considera que el PPE le aportó en habilidades transversales, tales como capacidad de síntesis, análisis, reflexión, nuevos enfoques teóricos y metodológicos, valores para enfrentar la tarea pedagógica? ¿De que manera? ¿Cuáles habilidades? ▪ ¿Ha podido aplicarlas en su quehacer docente? Dé ejemplos.
	<p>2.2. Conocimiento del currículum y de la materia de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Específicamente respecto de su disciplina, ¿cuáles han sido los conocimientos y competencias más importantes que usted reconoce haber aprendido a partir de su participación en el PPE? ¿Ha podido llevarlas a la práctica?
	<p>2.3. Conocimiento didáctico del contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respecto a estrategias didácticas, formas de evaluación y de planificación de su labor docente, ¿considera que el curso le aportó? ¿De qué modo? ¿Ha podido llevarlo a la práctica?

3. Dimensión contextual-institucional	3.1. Sobre la gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir de su participación en el PPE ha asumido nuevas funciones en el establecimiento escolar? ¿Cuáles? ¿De qué forma el curso lo ha habilitado para desempeñar dichas funciones? ▪ ¿Ha notado cambios en las disposiciones de los demás docentes y el equipo directivo hacia su persona (mayor consideración, más conversaciones, solicitudes de opiniones, más confianza)?
	3.2. Sobre el proyecto político pedagógico de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo ha participado usted en el diseño y/o implementación de diferentes herramientas de gestión institucional tales como el PEI, el PME y el proyecto curricular de su escuela? ▪ Su participación en el PPE ha aportado elementos para profundizar y ampliar dicha participación? ¿De qué modo? ▪ Su participación en el PPE ¿le aportó elementos para analizar y valorizar los instrumentos de gestión institucional como el PEI, el PME y el proyecto curricular de su escuela? ¿De qué forma?
	3.3. Sobre las condiciones materiales del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir de su participación en el PPE, las condiciones materiales de desempeño de su trabajo ¿se han modificado o han permanecido iguales? ¿Han mejorado? (Tipo de contrato, horas de trabajo, ingresos, cantidad de estudiantes, entre otras). ¿Se han presentado -o usted ha buscado- otras oportunidades de desarrollo laboral y/o académico a partir de su participación en el curso del PEC?

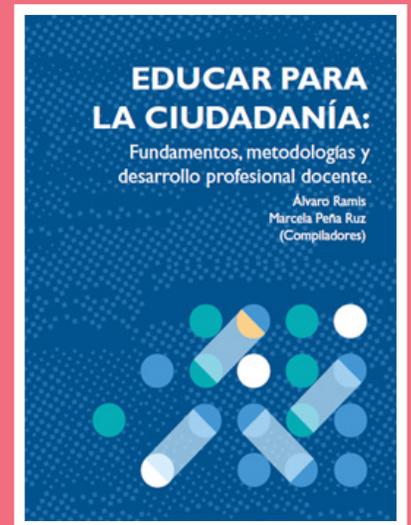
Fuente: Elaboración propia.

- ÁVALOS B. (2007). “El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región de Latinoamérica”. Revista Pensamiento educativo, Vol. 41, N° 2, 2007, 77-99.
- ÁVALOS B. (2009). “La inserción profesional de los docentes”. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 13, Núm. 1, 43-59. ÁVALOS B. (Ed). (2013). ¿Héroes o villanos? La Profesión Docente en Chile. Chile: Editorial Universitaria.
- ÁVALOS B., CAVADA P., PARDO M., SOTOMAYOR C. (2010). “La profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional”. Revista Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 235-263.
- CPEIP (2009). Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente, serie 2006-2009.
- DONOSO C. (2008). “Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile 1990-2005: silencios y proyecciones”. En Cristián Bellei, Daniel Contreras, Juan Pablo Valenzuela (Eds.). (2008). La Agenda Pendiente en educación, profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. UNICEF, editorial Ocho libros, Santiago.
- ECOSOC-RMA (2011). Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: Nudos Críticos y Criterios de Acción. Buenos Aires, Argentina.
- OREALC-UNESCO (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- OREALC/UNESCO SANTIAGO (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. París/Santiago: UNESCO.
- MIRANDA G., Rivera P., Salinas S., Muñoz E. (2010). ¿Qué hace la formación permanente de un profesor eficaz? Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(2), 135-151. Recuperado en 01 de agosto de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- MORENO J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 1.
- MEDRANO C., VAILLANT D. (2005) Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Santiago: OEI-Fundación Santillana.
- PERRENOUD P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Grao editorial.

- SCHWARTZMAN S., COX C. (Eds). (2009). Políticas educativas y cohesión social en América Latina. Santiago: CIEPLAN-Uqbar Editores.
- TARDIF M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional enseñar. Madrid, España: Narcea.
- TENTI E. (2007). El oficio de Docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- TERIGI F. (2010). “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. Serie Documentos de trabajos N° 50. Santiago, Chile: PREAL.
- VONK J. (1995). “Conceptualizing novice teachers’ professional development - A base for supervisory interventions”. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco (ERIC document Reproduction service No. 390 838).

Educación para la Ciudadanía

Editor/a: Álvaro Ramis y Marcela Peña



05

Este libro, es fruto de la experiencia de un proyecto cooperación que implemento el Centro Saberes Docente y el Departamento de Estudios pedagógicos, unidades académicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, entre el año 2017 y 2019, sobre Formación Ciudadana, con apoyo de la Agencia Chilena de Cooperación Internacional al Desarrollo (AGCID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y del Programa Transversal de Educación (PTE) con la finalidad de compartir experiencias con el Ministerio de Educación de El Salvador para colaborar con el proceso de puesta en marcha del nuevo Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de El Salvador.

Este libro, permite visibilizar la experiencia acumulada en el desarrollo de programas de formación ciudadana y particularmente en el apoyo a la implementación de planes los Planes de Formación Ciudadana que el Ministerio de Educación de Chile, desde el año 2015, había comenzado a implementar en todos los establecimientos educativos del país.

Por otra parte, las reflexiones de este libro ponen en evidencia la necesidad de problematizar la educación para la ciudadanía en la formación docente, sobre todo en la formación continua del profesorado, reflexionando sobre sus implicancias sociales y pedagógicas, y analizando los discursos y prácticas docentes concretas.

En específico, el artículo que se presentará permite reconocer la formación de formadores/as en general y la necesidad de profundizar en la formación de formadores/as para el contexto escolar, relevando el saber pedagógico y la reflexividad docente como claves para el desarrollo de capacidades profesionales en el ámbito de la ciudadanía.

Capítulo: Formación de Formadores/as en la escuela: indagación y reflexión como claves para el aprendizaje profesional¹⁹.

Autor: Pablo González Martínez

“[Domicilio] es el contorno inmediato y familiar que me construyo mediante ‘la reflexión’ domiciliaria, lo que me permite reintegrarme a la realidad, reencontrarla y contar con ella cada día. Y nos estamos preguntando si éste no es un modo, y fundamental, de reencontrarse consigo mismo”. Humberto Giannini. La ‘reflexión’ cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia (p. 36).

¹⁹ Este artículo forma parte del proceso de elaboración de la tesis doctoral Liderazgo para el aprendizaje: el director como formador de formadores. Función clave para el desarrollo profesional de los docentes en Chile (Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España).

La necesidad de “reencontrarse consigo misma” que por estos días parece tener la profesión docente, presionada por políticas públicas y un nuevo sistema de creencias basado en la preeminencia de la técnica instrumental, emerge como un principal propósito orientador de la formación de docentes en sus diversos momentos: la formación inicial, la etapa de ingreso a la carrera y la educación continua a lo largo del trayecto profesional.

La pedagogía, aunque parezca una paradoja, ha visto reducido, cuando no limitado, su espacio de desarrollo en las aulas universitarias y en las prácticas cotidianas de las escuelas y liceos. Ella ha debido dar paso a un conjunto de enfoques y dispositivos que finalmente han significado el eclipsamiento de lo pedagógico.

La necesaria búsqueda de una educación que abra posibilidades de desarrollo pleno a las nuevas generaciones en los albores de este tercer milenio ha dado paso a la hegemonía de una noción instrumental que reduce el problema pedagógico actual al diseño de programas de mejora escolar basados y articulados a partir de una serie de sortilegios propio de la gerencia y de la producción industrial. Gracias a ello, quienes están a cargo del diseño y la evaluación de políticas públicas en educación, y que por lo general se sitúan en organismos gubernamentales y en agencias privadas con especiales vínculos con el Estado, han logrado imponer al sistema escolar y a las academias y, por tanto, también a la profesión docente, modelos de gestión de calidad y de organización efectiva de la enseñanza.

Sin embargo, luego de décadas de reformas y ensayos inspirados en este tipo de fórmulas de aplicación universal que, además, no logran el impacto esperado por sus creadores, de modo gradual la voz de lo pedagógico vuelve a ser escuchada, aunque muy débilmente aún, en los pasillos y patios universitarios, en las evidencias que sostenidamente muestran su centralidad en la producción científica y, de manera muy especial, en los salones de profesores y profesoras que buscan recuperar el control de su profesión.

El domicilio de la profesión docente es precisamente lo pedagógico. Es indudable que los/as docentes deben apropiarse de las nuevas tecnologías para su trabajo; del mismo modo, en una sociedad compleja como la actual, en la que el conocimiento cobra cada vez mayor centralidad y relevancia, nadie podría cuestionar la necesidad de aprender de otras disciplinas y campos de las ciencias y de la organización del trabajo. No obstante, lo esencial de la profesión de enseñar es centrar su atención en la búsqueda de nuevas respuestas a problemas pedagógicos desde lo pedagógico. La práctica docente en la escuela de hoy, así como lo estuvo en la escuela de hace 50 o 100 años, está definida por un complejo de factores y por un entramado de situaciones contextuales y contingentes que no siempre facilitan el encuentro de respuestas a preguntas tan relevantes como: ¿los/as estudiantes aprenden en la escuela?, ¿qué aprenden en la escuela?, ¿cómo aprenden en la escuela?

Dentro de ese complejo de factores que definen la práctica docente se encuentran las creencias y las aspiraciones de las familias y las comunidades escolares; los intereses de grupos de diverso tipo respecto de la educación; el currículum como expresión de un determinado consenso que, por lo general, representa a las élites que gobiernan y que suele menospreciar las tradiciones de las comunidades, sobre todo las del mundo popular; la formación inicial y la educación continua de profesores; las tradiciones del oficio de enseñar y su negación a nuevos fenómenos, como la superación de la idea de la niñez como un objeto que el mundo adulto moldea a su imagen y semejanza; las historias de vida de los/as docentes; la distancia y la falta de diálogo entre la academia y la escuela; la mutua desconfianza entre la producción de conocimiento y la práctica cotidiana, desde la cual suele levantarse una falsa dicotomía entre prácticas y teoría; el contenido esencialmente teórico y la organización secuencial de la formación

docente, en el que “primero estudio para ser profesor/a y luego ejerzo la profesión”; la supremacía de lo disciplinar por sobre lo pedagógico en las escuelas de “pedagogía”; las metodologías tradicionales que prevalecen en las aulas universitarias; la falta de atención a la preparación pedagógica de los/as “formadores/as de formadores/as”.

En este artículo se intentará dar cuenta de algunos de estos factores, los que están relacionados de modo directo con la formación de un tipo de formador/a de formadores/as que está recién emergiendo en el escenario educativo: el/la formador/a de formadores/as en el contexto escolar. Para ello se abordan temáticas referidas al desarrollo

profesional docente y al creciente énfasis que en su realización se da al espacio escuela.

Del mismo modo, se hace mención a la formación de formadores/as en general y a la necesidad y posibilidad de profundizar en este campo, con especial atención a la inserción de esta figura y este rol en la dinámica de la escuela; finalmente y, en atención a lo planteado en esta introducción, se propone abordar la formación de formadores/as para el contexto escolar, relevando el saber pedagógico y la reflexividad docente como claves para el desarrollo de capacidades profesionales en el ámbito de la ciudadanía.

Desarrollo profesional docente: la centralidad del contexto escolar

Son diversas y numerosas las fuentes que se refieren a la carrera docente como un continuo que parte en la formación inicial universitaria, que luego continúa en los procesos de inmersión como docente novel en el contexto escolar y que se despliega a lo largo de los años de servicio profesional (Ávalos, Bellei y Sotomayor, 2010; Tejada, 2010; Ortega y Castañeda, 2010; Ortega, 2011; Unesco, 2013; OEI, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).

El desarrollo profesional docente como suele llamarse al desempeño y aprendizaje que viven los/as profesores/as a lo largo de sus años de servicio (Ávalos, Bellei y Sotomayor, 2010; Miranda y Rivera, 2009; Ortega, 2011; Unesco, 2013; OEI, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015) es entendido como un proceso que involucra al/la docente tanto en su individualidad como en su relación con el entorno institucional y social en el que se desenvuelve, en el que cobran especial relevancia los/as docentes con quienes trabaja (Moral, 1997; Vaillant, 2002; Unesco, 2013; OEI, 2013; Vaillant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).

Vaillant y Marcelo (2015), citando a Rudduck (1991), sostienen que el desarrollo profesional docente puede comprenderse como la capacidad que tiene el/la docente para mantener su curiosidad intelectual y profesional respecto de su propia práctica, siendo capaz de identificar y solucionar problemas relacionados con ella y de buscar respuestas junto a sus colegas: “el desarrollo profesional

se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 123).

En un sentido similar, Moral (1997) afirma que el desarrollo profesional docente es un modelo de formación que se despliega a lo largo de los años de la carrera profesional que demanda un aprendizaje profesional sostenido. Este autor plantea un punto relevante al sostener que ello implica una ruptura con los tradicionales modelos de formación docente e identifica cinco dimensiones que dan paso a lo nuevo:

- Un nuevo rol en el profesor, el que es considerado como guía de su propio crecimiento profesional.
- La aparición e incorporación de nuevas estrategias de formación, tales como la investigación-acción o el coaching entre pares.
- La creación de nuevas formas de organizar el trabajo de los/as docentes: grupos de resolución de problemas, equipos de trabajo situados en la escuela.
- El desarrollo de otro tipo de tareas: diarios y escritos personales, estudios de caso, tareas y trabajo colaborativo.
- La instalación en la cotidianidad de la escuela de prácticas de indagación y reflexión desde las cuales emerge el aprendizaje profesional.

De esta manera, el desarrollo profesional docente comprende al/la docente como sujeto portador de conocimientos, saberes y experiencias previas desde las cuales es capaz de construir nuevos aprendizajes (Moral, 1997; Day, 1999; De Tezanos, 2007; Hallinger, 2009; Miranda y Rivera, 2009; Ávalos, Bellei y Sotomayor, 2010; Ávalos, 2011; Krichesky y Murillo, 2011; Unesco, 2013; Bolívar, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

Este modo de comprender el desarrollo profesional docente y al/la docente se distancia de los modelos tradicionales. En la siguiente tabla pueden observarse las dimensiones en las que esta ruptura se expresa.

Tabla N°1 Puntos de ruptura de las nuevas tendencias de desarrollo profesional docente respecto de los moldes clásicos.

Modelos tradicionales de formación continua de docentes	Componentes del paradigma Desarrollo Profesional Docente
Racionalidad instrumental y técnica	Centralidad de lo pedagógico en el debate y en el trabajo docente.
Estandarización de modelos de gestión escolar y de prácticas docentes. Adopción de fórmulas de aplicación universal (métodos importados de enseñanza de la lectura y las matemáticas)	La singularidad de la escuela y la complejidad de los pedagógico orientan el desarrollo de capacidades y el cambio de prácticas.
Docentes como ejecutores/as y técnicos/as.	Docentes como sujetos profesionales, portadores/as y generadores/as de conocimientos, saberes y experiencias.
Aprendizaje profesional individual. Desempeño individual y relación de competencia-desconfianza con sus pares y equipo directivos.	Aprendizaje profesional individual articulado y mediado por el aprendizaje colectivo. Aprendizaje y trabajo colaborativo.
Asistencia a cursos de capacitación extramuros diseñados y relatados por expertos/as en determinadas disciplinas.	Desarrollo profesional entre pares, al interior de la escuela, con recursos profesionales propios y el apoyo situado y contextualizado de expertos/as.
Aprendizaje como hitos desvinculados unos de otros y desvinculado de la vida de la escuela.	Aprendizaje como proceso permanente y continuo, articulado con el proyecto y las necesidades de la escuela.
Aprendizaje profesional como recepción de información-actualización.	Aprendizaje profesional basado en la reflexión sistemática sobre las prácticas y el contexto, la indagación y la generación de conocimiento situado.
Cursos de diversa duración, basados en metodologías tradicionales, centrados en la teoría y en los disciplinar.	Experiencias de aprendizaje profesional que superan el formato curso y que proponen metodologías de aprendizaje basados en la experiencia y en las necesidades de los/as estudiantes.
Sotenida tensión-contradicción entre teoría y práctica.	Articulación e teoría y práctica puesta en función de la reflexión profesional, la experimentación y la innovación pedagógica.

Fuente: elaboración propia.

En este escenario, cobra especial relevancia el contexto en el que ocurre y al cual se debe el desarrollo profesional docente. Para referirse a la importancia del contexto, algunas fuentes apelan al “aprendizaje situado” que entiende que las necesidades de perfeccionamiento de los/as docentes tienen su foco en lo que cada escuela requiere en relación a su proyecto educativo (Unesco, 2013).

El aprendizaje situado pretende transformar a la escuela en el lugar de trabajo docente en el que además emergen las soluciones que pueden resolver los principales problemas de la educación. En la escuela, las/los docentes identifican necesidades, problemas y nudos críticos, los que analizan para, mediante la reflexión e indagación, proponer soluciones significativas para ellos/as y los/as estudiantes (OEI, 2013).

Cuando se habla del contexto se hace también referencia al quién, cuándo, dónde y por qué del desarrollo profesional (Vaillant y Marcelo, 2015). De la misma manera, se apela tanto a las culturas que conviven en la escuela y en su entorno social-geográfico inmediato (Pérez-Gómez, 1995) como a las tradiciones (culturales) del oficio de enseñar que están profundamente arraigadas en el inconsciente colectivo de los/as docentes (De Tezanos, 2007). Es en el marco de estas últimas, a las que la autora se refiere como “la tradición social del docente”, donde se adquiere parte importante de los saberes profesionales. A partir de esta tradición, el/la docente obtiene y reproduce ciertos “patrones de conducta” que influyen en sus formas de enseñanza. Esta tradición tiene un origen esencialmente social e implícito, debido a lo cual sus categorías son especialmente difíciles de expresar verbalmente y, por tanto, de modificar cuando ello se hace necesario (De Tezanos, 2007).

El desarrollo profesional docente, de este modo, está en permanente interacción y en fuerte dependencia del contexto en que ocurre. Las relaciones laborales y sociales, la situación institucional de la escuela, la naturaleza, el origen y la trayectoria de esta, la provisión de recursos, entre otros factores, pueden constituir elementos facilitadores u obstaculizadores del desarrollo profesional docente, lo pueden estimular o inhibir. A pesar de ello, Vaillant y Marcelo (2015) sostienen que esta interacción con el contexto no puede reducirse a la clásica y lineal relación causa-efecto. El contexto, para ellos, es mediador en el aprendizaje profesional en tanto influye en la práctica del/la docente. Sin embargo, existe también lo que los autores llaman la variable biográfica que “ejerce su influencia en la actitud que se adopta ante el desarrollo profesional” (p. 125). En una dirección similar apunta Osorio (2016), quien sostiene que “El clima de trabajo en las instituciones educativas, el trato con los compañeros, la promoción dentro de la profesión, la formación a lo largo de la vida, la carrera docente [y] la experiencia” (p.41) son algunas dimensiones del contexto que contribuyen al desarrollo profesional docente.

Formación de formadores/as: desafíos para la educación continua en el marco del desarrollo profesional docente.

La formación de formadores/as es materia de creciente interés para quienes diseñan políticas públicas en educación y para las instituciones de educación superior que están a cargo de la formación docente. Este interés es relativamente reciente tanto en Europa como en América Latina. En el viejo continente obedece al efecto indirecto que tienen las reformas en el sistema escolar del espacio europeo sobre la formación inicial y continua de docentes. En el caso de América Latina, junto a un fenómeno similar al ya descrito, tal vez también influye la concentración que desde los años 70 las universidades de la región han hecho respecto de la formación de docentes, desplazando de modo sostenido a las antiguas escuelas normales (Vaillant, 2002; Viau, 2007; Ortega y Castañeda, 2010; Osorio, 2016).

Sin embargo, a pesar de este interés manifiesto, la investigación en esta materia aún sigue siendo escasa y todavía se sitúa preferentemente en el plano de la indagación de los/as formadores/as en la formación inicial universitaria y, a lo sumo, hasta los primeros pasos en la profesión. La formación de formadores/as con capacidades especialmente desplegadas para el desarrollo profesional docente es un campo abierto a la exploración, al estudio y al diseño de programas de formación (Viau, 2007; Ortega y Castañeda, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011; Vaillant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).

Xhevrie y Jesús (2011) abordan las dificultades que tiene el estudio del/la formador/a de formadores/as en educación continua al sostener que

el estudio del perfil profesional de formadores en formación continua no ha logrado hasta hace algunos años acaparar del todo la atención investigadora que merece, porque los estudios realizados hasta ahora no lo contemplan como un objetivo principal sino de apoyo y, en segundo lugar, por la difícil labor de situar este profesional en tareas, competencias y habilidades determinadas, ya que en el contexto de formación continua y del mundo laboral su figura profesional está sujeta a cambios permanentes (p. 3).

A pesar de la falta de elaboración teórica y programática, es posible encontrar algunos trabajos que aportan a la conceptualización y comprensión de este rol. Por ejemplo, Vaillant (2002) sostiene que el/la formador/a de formadores/as es el/la docente que está dedicado a la formación de profesoras y profesores en los diversos momentos de su desarrollo profesional: en la formación inicial y permanente, en los procesos de planificación, implementación y asesoría técnica, y en la búsqueda de la innovación en espacios formales, no formales e informales. En esta definición, la autora integra en un mismo rol al/la formador/a de formadores/as en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente, comprendiendo a este último en su formato tradicional de curso de formación y también en las nuevas experiencias de la asistencia técnica en la escuela.

En una dirección similar apuntan Xhevrie y Jesús (2011) cuando sostienen que:

Para Tejada (1999), el formador de formación continua es el profesional que forma adultos ocupados y también futuros formadores y/o docentes, mientras que para Navío (2001, p. 222) el formador es sobre todo el profesional de la formación relacionado con el mundo del trabajo. Por lo tanto su referente puede ser tanto profesional como ocupacional. De manera específica desarrolla su actividad en el campo de formación continua. El formador se relaciona con el especialista que se caracteriza por su experiencia en los contenidos a desarrollar, pero que también domina aspectos pedagógicos. Para ello ha de atender tanto la planificación de la formación que imparte como su desarrollo y evaluación. De forma específica, su actividad se circunscribe a la formación continua, al mundo laboral y a los grupos destinatarios (p. 3).

Este/a especialista, este/a docente experimentado/a en desarrollo profesional docente situado, no solo se inscribe en el concierto de las instituciones de educación superior. Con las reformas en marcha desde hace décadas se ha ido visibilizando y consolidando también una figura que tal vez siempre existió en las escuelas: el/la docente experto/a, el/la par experimentado/a, el/la mentor/a informal o formal de docentes noveles, el/la “maestro/a de maestros/as” (para el caso de Chile, por ejemplo).

Para Vaillant (2002) existen, junto a otras, dos figuras del/la formador/a de formadores/as que se distinguen de otras puesto que se desarrollan especialmente en el espacio escolar. Una de ellas se refiere a docentes experimentados/as que supervisan a colegas novatos/as, junto con apoyar a otros/as docentes en los primeros pasos de la carrera profesional. A estos/as mentores/as, formales o no, se suma otra figura que aparece en el contexto escolar y que juega roles como asesora de formación para sus pares mediante tareas de planificación, desarrollo y evaluación de la formación, y del desarrollo de capacidades profesionales de los/as docentes.

Aquí podemos realizar otra afirmación: la figura del/la formador/a de formadores/as dentro del contexto escolar ha venido creciendo y probablemente lo hará todavía más en los próximos años, producto de la implementación de políticas públicas que promueven, como se vio en el apartado anterior, el traslado del eje del desarrollo profesional docente al espacio escolar, privilegiando el aprendizaje profesional entre pares, mediante métodos basados en la indagación y la reflexión sistemática sobre la propia práctica. Para este artículo, este fenómeno nuevo es esencial. La formación de formadores/as en ciudadanía que aquí se aborda, precisamente se sostiene en esta figura emergente, en el que el rol de formador/a es jugado por un par que lidera y moviliza a sus colegas y compañeros/as de trabajo hacia la transformación de la escuela en un espacio en el que el ejercicio de la ciudadanía no es un mero simulacro que ha de ensayarse para una vida futura.

Ahora bien, especial atención ha de tener para la formación de formadores/as en la escuela, la identidad profesional de quienes ejerzan esta función. Este nuevo rol profesional en el contexto escolar provoca inevitablemente cambios en la identidad profesional de los sujetos que lo ejercen. Monereo (2010) entiende que la identidad profesional es “el conjunto de representaciones relacionadas con la

docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido” (p. 157). Dichas representaciones pueden organizarse en tres dimensiones que permanentemente interactúan entre sí (Monereo, 2010; Contreras, 2014):

1. Rol de la docencia: esta dimensión posee un fuerte componente institucional, tradicional y cultural. Se refiere a las funciones que el/la docente debe desempeñar en su cotidianidad. Tutor/a, educador/a, especialista, investigador/a, expositor/a.
2. Enseñanza y aprendizaje: esta dimensión se refiere a [el] conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, y especialmente qué significa enseñar y aprender ‘su’ materia. Se trata, pues, del conjunto de teorías y principios que de forma más o menos consciente explican (y autoexplican) las decisiones del profesor sobre cómo debe enseñar una determinada asignatura para que los alumnos la aprendan del mejor modo posible. Integra pues tanto el ‘qué’ debe enseñarse (conocimiento curricular) como el ‘dónde, cuándo y cómo’ debe hacerse (Monereo, 2010, p. 158).
3. Sentimientos asociados al ejercicio profesional: esta dimensión se refiere a las representaciones afectivas que se generan en y por la actuación profesional y personal del/la docente. Pueden tener un carácter positivo o bien negativo y se relacionan con los niveles de satisfacción-realización del/la profesor/a y por tanto con su autoconcepto.

En este punto, y a falta de teoría y de estudios al respecto, es posible establecer una mirada hacia el mundo de los/as formadores de formadores/as en la educación universitaria inicial. A este respecto, Dinkelman, Margolis y Sikkenga (2016), al estudiar el proceso de tránsito de docentes de aula escolar al rol de formadores/as de docentes en el nivel universitario concluyeron que esta transición, junto con ser singular, compleja y diversa provoca en el/la docente

que se mueve de un rol a otro, un gradual cambio de “identidad y práctica en medio de los múltiples, complejos y variables escenarios en los cuales su labor se desarrolla” (p. 151). Este cambio opera en medio de un proceso que los/as enfrenta permanentemente a comparar los dos mundos profesionales en los que se desenvuelven. En un primer momento, a pesar de su condición de formadores/as de formadores/as, sus visiones y prácticas estaban aún vinculadas a sus labores en el aula escolar. Con el paso del tiempo y mediante una práctica reflexiva fueron transmutando su quehacer, consolidando sus representaciones y fortaleciendo su identidad en la nueva condición en la que estaban.

Es probable que procesos similares a estos sean vividos por los/as docentes que aún insertos en el marco de la escuela, asuman la tarea de situarse como líderes pedagógicos/as de sus pares, al hacerse cargo de tareas relacionadas con el desarrollo de capacidades profesionales en temáticas como ciudadanía, igualdad de género o inclusión, por mencionar algunas.

Definido a grandes rasgos el rol del formador/a de formadores/as en el plano del desarrollo profesional docente, se puede sostener que ellos/as han de poseer una serie de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes (Vaillant, 2002; Viau, 2007; Ortega y Castañeda, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011). Los/as formadores/as en educación continua, inserta esta en un marco mayor denominado desarrollo profesional docente, deben ser poseedores/as de una formación científica y didáctica junto con tener habilidades para el trabajo con personas adultas, en especial en cuanto a todo lo que se refiera a la capacidad para acompañar a los/as docentes en servicio a emprender cambios en sus disposiciones, creencias, métodos y prácticas de enseñanza. Deben poseer conocimientos disciplinares, saberes experienciales y capacidades reflexivas, comunicativas, de trabajo y aprendizaje colaborativo (Moral, 1997; Valliant, 2002;

Ortega y Castañeda, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011).

Existen cinco dimensiones específicas que cobran especial relevancia al momento de revisar el tipo de conocimientos y habilidades que este tipo de profesionales deben poseer.

Ellas son:

- Dimensión pedagógica. La centralidad de lo pedagógico en el proceso de retorno de la profesión docente a su domicilio original impone a los/as formadores/as de formadores/as, muy especialmente a quienes trabajan en el espacio escuela, la necesidad de profundizar y renovar constantemente su conocimiento sobre aprendizaje, didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto, entre otros aspectos (Valliant, 2002; De Vicente, Romero y Romero, 2010).
- Dimensión conocimientos disciplinares. El/la formador/a de formadores/as debe caracterizarse por contar con un refinado y profundo manejo de la materia/asignatura que está enseñando o que está apoyando. De ello depende la orientación y la legitimidad que dará a su trabajo con sus pares. Un conocimiento profundo de la materia ordena mentalmente la forma en que se enseña (Buchman, 1984, en Valliant, 2002). El conocimiento que los/as formadores/as poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñan (Valliant, 2002; Tamir, 2005; De Vicente, Romero y Romero, 2010).
- Dimensión conocimiento didáctico del contenido a enseñar. Esta dimensión es clave al momento de formar y definir el perfil de un/a formador/a de formadores/as en ciudadanía. Ella representa el justo equilibrio entre el conocimiento disciplinar y

el conocimiento pedagógico y didáctico: “Shulman (1992) manifestaba la necesidad de que los docentes construyeran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los alumnos de ese significado” (Valliant, 2002, p. 22).

- Dimensión conocimiento del contexto. Esta es otra dimensión clave en los atributos que han de caracterizar al/la formador/a de formadores/as, en especial en el actual proceso de instalación del desarrollo profesional con eje en la singularidad de la escuela. La necesidad de adaptar los conocimientos teóricos a los requerimientos particulares de las escuelas, a las características y necesidades de los/as estudiantes y sus familias, es precisamente un factor que da sentido y contenido a la búsqueda de respuestas pedagógicas. Interiorizarse en el conocimiento de la realidad cultural, socioeconómica e incluso geográfica en la que los/as estudiantes viven, conocer sus trayectorias educativas, saber identificar los recursos que la comunidad tiene son tareas de esta dimensión y orientan y sostienen las decisiones pedagógicas (Moral, 1997; Valliant, 2002; Viau, 2007; De Vicente, Romero y Romero, 2010; Ortega y Castañeda, 2010; Tejada, 2010; Xhevrie y Jesús, 2011; Valliant y Marcelo, 2015; Osorio, 2016).
- Dimensión reflexiva. La reflexividad es indispensable para el desarrollo profesional y para el propio crecimiento personal (De Vicente, Romero y Romero, 2010). Un/a docente reflexivo/a constituye la principal de todas las dimensiones para hacer posible el desarrollo profesional desde la autonomía profesional (que, por cierto, no es sinónimo de trabajo aislado o solitario). Existe un consenso general al respecto entre los/as investigadores, la política pública y los programas universitarios que promueven la formación de docentes reflexivos/as. Por ese mismo motivo, se ha definido desarrollar esta dimensión en el apartado siguiente, con el fin de revisar en profundidad sus alcances. Cabe decir aquí que si bien declaraciones de diversos/as autores/as y actores institucionales insisten en que esta dimensión es clave en la formación docente en todas sus etapas y para todos/as sus representantes, poco se ha avanzado en alcanzar programas y prácticas escolares que den plena cuenta de esta habilidad disposición.

Saber pedagógico y reflexividad: las claves de los/as formadores/as en el contexto escolar.

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (p. 70).

El desarrollo profesional docente puede ser también definido como un proceso de continuos cambios, aprendizajes, experiencias y procesos de formación (Vaillant y Marcelo, 2015) que impactan en la práctica profesional. Dichos cambios responden, además, a la constante transformación contextual en la que la práctica docente opera. De ese modo, cuando se habla de desarrollo profesional podría hablarse también de profesionalización, en tanto dicho concepto apela a los cambios que una profesión vive de manera permanente (Tejada, 2009).

El interés desde el Estado y la academia por abordar el desarrollo profesional docente en base a modelos que se articulan en torno a una nueva centralidad de la escuela (Vaillant y Marcelo, 2015) ha significado que en las últimas décadas los enfoques de formación inicial y continua de docentes se propongan lograr en ellos el desarrollo de capacidades de indagación, de reflexión y crítica, lo que a su vez supone “un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo, así como jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela” (Moral, 1997, p. 15).

La relevancia que cobra la práctica reflexiva como motor en el proceso de desarrollo profesional del docente, además, significa que la generación del conocimiento acerca de la enseñanza no es exclusivo de los colegas de la universidad y de los centros de desarrollo e investigación, sino que se reconoce que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir a codificar el conocimiento base para la enseñanza. (Moral, 1997, p. 15)

Este conocimiento se funda y se hace posible en el encuentro entre la experiencia y en la reflexión sobre ella (Dewey, 1933; Freire, 1970; Schön, 1983; Kolb, 1984; Moral, 1997; De Tezanos, 2007; Viau, 2007; De Vicente, Romero y Romero, 2010; Unesco, 2013; OEI, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Osorio, 2016).

El/la formador/a de formadores/as para el desarrollo profesional docente debe tener clara conciencia de la importancia estratégica que la práctica reflexiva tiene para la formación y el desarrollo de nuevas capacidades profesionales. Para ello, es necesario propiciar en los/as propios/as docentes la comprensión respecto a “que el conocimiento y el saber está en ellos mismos y radica en el conocimiento práctico personal que ellos van elaborando a lo largo de sus años de reflexión sobre su experiencia” (Carter, 1987 en Moral, 1997, p. 28).

Los/as docentes son portadores/as y generadores/as de un conjunto de conocimientos y saberes profesionales. Para De Tezanos (2007), este conjunto puede inscribirse en lo que ella denomina como “saber pedagógico”. Este saber pedagógico es el resultado, la síntesis de tres componentes. Ya se revisó en un apartado anterior uno de dichos componentes: las tradiciones del oficio.

Un segundo componente es la “práctica docente”, constituida por una serie de repertorios y rutinas a través de los cuales se manifiestan los aprendizajes internalizados del/la docente, el conocimiento explícito e implícito, las creencias, las percepciones y las emociones. La práctica docente está fuertemente influenciada por la “tradición del oficio” y condiciona lo que la misma autora define como “inmediatez en el aula”: la necesidad de responder a los cambiantes y dinámicos contextos y fenómenos emergentes que impactan y alteran el clima en el aula, sin disponer siempre del tiempo suficiente para analizar y reflexionar.

Un tercer componente del saber pedagógico de los/as docentes lo constituyen los denominados “procesos reflexivos”. Estos ocurren a la luz de actividades de intercambio de las experiencias docentes, basadas en diálogos colectivos, sistemáticos y formales, a partir de los cuales los/as docentes se preparan para modificar sus actuales prácticas profesionales mediante el conocimiento,

análisis y reflexión crítica de las experiencias protagonizadas por sus pares. Supone hacer preguntas específicas relacionadas con las rutinas y prácticas predominantes, a la luz de las nuevas necesidades sociales y contextuales que demandan a los/as docentes nuevas destrezas de enseñanza.

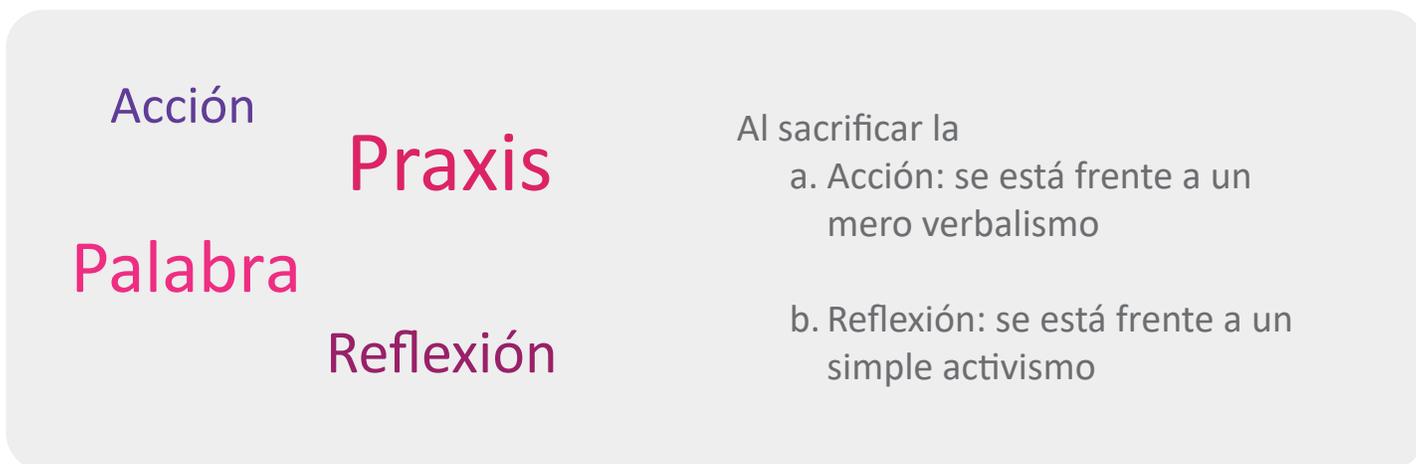
Para favorecer el desarrollo de una práctica reflexiva, el/la formador/a de formadores debe además tener en cuenta que el conocimiento que de ella se genera es el resultado de la capacidad de los/as docentes de reflexionar sobre su práctica y sobre el contexto y la contingencia en el que ella ocurre. Decir esto no es suficiente. El/la formador/a de formadores/as en el contexto escolar ha de reconocer también que reflexionar no es tarea sencilla. Menos aún en una sociedad como la actual que estimula los sentidos a objeto de contar con consumidores/as que toman decisiones más bien en un sentido contrario.

La formación inicial no ha logrado del todo desarrollar estas capacidades en los/as docentes.

La formación continua tampoco. Mucho se escucha hablar en las reuniones y cursos con docentes de la necesidad de reflexionar y de contar con espacios para la reflexión. Sin embargo, no siempre se reconoce la complejidad de emprender esta tarea. Para reflexionar debe existir en primer lugar la disposición y la voluntad de hacerlo, aunque la sola voluntad no es suficiente: “La reflexión no puede ser considerada una predisposición natural, no es algo que se crea espontáneamente” (Moral, 1997, p. 29). La reflexión es un hábito que se adquiere, es una capacidad y una habilidad que se aprende.

La práctica, la acción por sí sola, no es generadora de experiencia ni mucho menos es conocimiento. Ya Dewey lo anticipa en el capítulo “Experiencia y pensamiento” de su libro *Democracia y educación* (1998 [1916]). Como dice Freire (1970), la realidad no se transforma por sí misma, ni la sola acción transforma el mundo.

Esquema 1: La praxis como práctica transformativa



Fuente: Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

En el esquema anterior se representa la siguiente relación que Freire estableció hace poco más de 50 años. Al analizar el “diálogo”, dice el autor, surge naturalmente la palabra, la que es en sí misma el diálogo y, al mismo tiempo, es algo más que solo el medio para que este se produzca. Por tal razón, Freire busca analizar la palabra y encuentra que ella está conformada por dos elementos: la acción y la reflexión. La unión entre ambos hace que la palabra sea verdadera, sea “praxis”, es decir se constituya en una palabra que transforma al mundo (a la práctica docente, por ejemplo). Sin embargo, releva Freire, estos dos elementos, “en tal forma solidarios” entre sí y “en una interacción tan radical”

entre ellos, no permiten el sacrificio siquiera parcial de alguno, sin que ello signifique la degradación del otro.

La palabra verdadera, la praxis, es la “unión inquebrantable entre acción y reflexión”. Si la acción se separa de la reflexión, no se asiste sino a un mero activismo, a un hacer sin propósito o sentido. En cambio, si la reflexión está desprovista de sus inquebrantables vínculos con la acción, se está frente a un verbalismo impotente, carente de fuerza que, por lo tanto, no es capaz de transformar el mundo.

De esta praxis transformadora surge un tipo de conocimiento que comprende e interpreta al mundo que le rodea para transformarlo. He aquí otra clave para la tarea de los/as formadores/as de formadores/as. El conocimiento que generan los/as docentes es un tipo de conocimiento situado que ha de tener un principal propósito: transformar la práctica docente y, mediante ella, transformar el mundo de la escuela en el que ella se despliega.

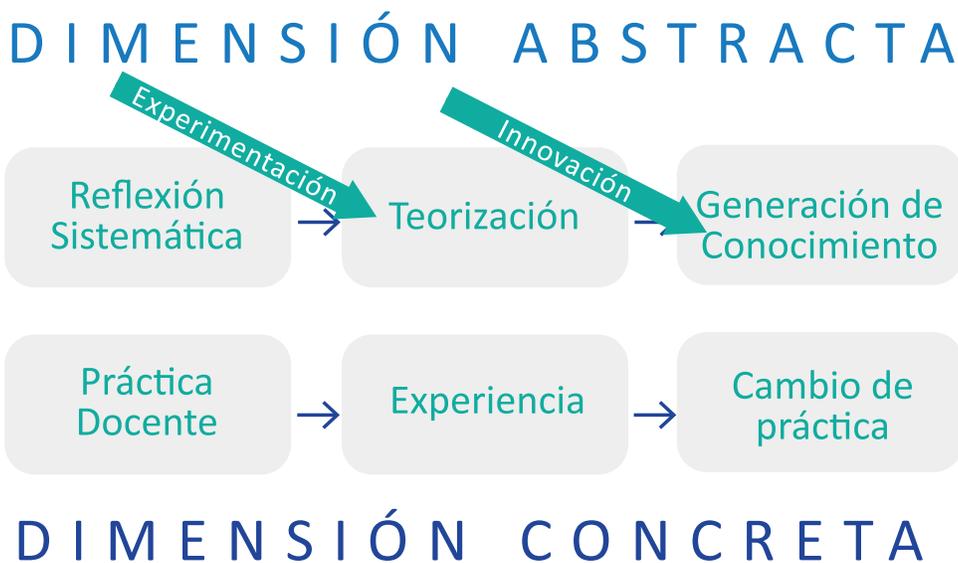
En estrecha y directa relación con lo anterior se encuentra la obra de David Kolb (1984), autor del denominado “Ciclo de Aprendizaje Experiencial”. Este Ciclo está compuesto por cuatro fases o momentos que suponen un aprendizaje adaptativo de quienes participan en el proceso:

1. Experiencia concreta. Se ejecuta una determinada tarea o práctica.
2. Observación reflexiva. Se reflexiona en relación a la actividad realizada intentando establecer una conexión entre lo que se hizo y los resultados obtenidos.

3. Conceptualización abstracta. Se intenta generar conclusiones o generalizaciones.
4. Experimentación activa. Las conclusiones o generalizaciones se llevan a la práctica y se constituyen en una guía para nuevas experiencias (Kolb, 1984; Sharlanova, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015).

Estos momentos o etapas del Ciclo se pueden agrupar en torno a dos polos: el primero de ellos compuesto por el binomio experiencia concreta/conceptualización abstracta. El segundo, formado por la experimentación activa/observación reflexiva (Sharlanova, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015).

A continuación, se presenta un esquema que contiene una propuesta de adaptación del Ciclo de Kolb a las experiencias de desarrollo profesional docente.



Fuente: elaboración propia, basado en Kolb y Sharlanova.

El Ciclo de Aprendizaje Experiencial aplicado a los procesos de desarrollo profesional docente puede permitir la integración y articulación de las instancias regulares de planificación, ejecución y evaluación de los programas y planes de trabajo de la escuela, tales como los consejos de profesores/as, las reuniones de Departamento o Ciclo de enseñanza, con las instancias y espacios destinados en la escuela a la formación continua, tales como cursos, talleres, charlas, entre otros. Incluso las asistencias técnicas pueden ser incluidas en una organización global del trabajo de los equipos docentes.

El Ciclo, además, puede entregar respuestas sistemáticas a los principales desafíos que tienen las escuelas en cuanto a sus responsabilidades en relación al desarrollo profesional y a la innovación pedagógica. Puede verse que en el esquema N°2 están contenidos algunos de los conceptos que prevalecen en las políticas y normas que crean los sistemas de desarrollo profesional para profesores/as: práctica, reflexión, experimentación e innovación.

El esquema N°2 es una adaptación del ciclo que se propone implementar al momento de diseñar estrategias de desarrollo profesional. Está compuesto por dos niveles o dimensiones: una dimensión concreta y otra abstracta. La primera de ellas contiene los tres momentos que podrían constituir una secuencia necesaria para provocar el cambio de práctica. La segunda dimensión, en cambio, contiene los elementos abstractos. Estas dimensiones constituyen la dualidad. Los cuerpos conceptuales en su interior representan la dialéctica, el movimiento, el cambio, la transformación.

Entre ambas dimensiones se ubican los componentes del ciclo adaptados a la especificidad del desarrollo profesional docente. El grupo de la izquierda y del centro del esquema se relacionan con el ciclo de Kolb. El grupo de la derecha, en cambio, se relaciona precisamente con la principal demanda-expectativa que se tiene en cuanto al trabajo intelectual de los/as docentes. En rojo aparecen las actividades de experimentación e innovación pedagógica, vehículos de la reflexión y de la teorización respectivamente.

¿Cómo se puede interpretar el funcionamiento del ciclo dibujado en el esquema? La práctica docente (experiencia concreta en Kolb) es el punto de inicio del ciclo. A continuación, los/as docentes reflexionan continuamente y sistemáticamente sobre ella (observación reflexiva en Kolb), se hacen preguntas, desarrollan análisis, proponen nuevos caminos, nuevas soluciones. Mediante el ensayo o la implementación experimental de esas soluciones generan una nueva, aunque transitoria, versión de la práctica (experimentación activa en Kolb), una práctica a la que puede llamarse “experiencia” para diferenciarla de la primera que no ha sido fruto necesariamente de la reflexión o el análisis y para otorgarle un nuevo valor en tanto ella, la “experiencia”, es una práctica consciente, planificada y programada, que tiene un determinado propósito y se vincula a un determinado saber. Los resultados de la experimentación entran a un nuevo momento de análisis y reflexión en el que la teorización (conceptualización abstracta en Kolb) cobra mayor fuerza e incluso es nutrida de información científica, modelos teóricos y conceptuales.

A partir de dicha teorización se inicia un nuevo ciclo que porta las propuestas de cambio de prácticas pedagógicas ya probadas y mejoradas en el ciclo original. Dichos cambios expresan la capacidad de crear nuevas respuestas pedagógicas, nuevos sentidos y nuevos significados, que permiten abordar los problemas pedagógicos que tienen los/as docentes en la escuela. Los resultados de esa innovación pedagógica son sistematizados, discutidos, relacionados con cuerpos teóricos que los/as docentes poseen y que las agencias externas que apoyan el desarrollo profesional docente pueden aportar.

El fortalecimiento de la profesión docente, entre otros aspectos, pasa por recuperar la atención que lo pedagógico debe tener en su cotidianidad. Volver al domicilio profesional es volver la mirada a lo pedagógico. En ese proceso de recuperación de lo esencial de la profesión se inscriben diversas miradas y propuestas referidas a este asunto.

Desarrollo profesional docente suele llamarse al desempeño y aprendizaje que viven los/as docentes a lo largo de sus años de servicio y es comprendido como un proceso que involucra al/la educador/a tanto en su individualidad como en relación al entorno institucional y social en el que se desenvuelve.

Del mismo modo, el desarrollo profesional docente comprende al/la docente como un sujeto portador de conocimientos, saberes y experiencias previas desde las cuales es capaz de construir nuevos aprendizajes. Especial relevancia tiene el contexto en el que ocurre. El “aprendizaje situado”, en ese escenario, implica reconocer que las necesidades de perfeccionamiento de los/as docentes tienen su foco en lo que cada escuela necesita y en los recursos de sus comunidades.

Un actor clave en este proceso de desarrollo profesional docente es la figura del/la formador/a de formadores/as, docente dedicado a la formación inicial y continua de profesores/as que, además, puede apoyar y acompañar procesos de planificación e innovación, en espacios formales, no formales e informales. Quienes desempeñan este rol forman adultos/as ocupados/as y también futuros/as formadores/as y/o docentes y tienen un vínculo con el mundo del trabajo. Se trata de especialistas que se caracterizan por su experiencia y dominio teórico y son capaces de atender tanto la planificación de la formación que imparten como a su desarrollo y evaluación. Su actividad se circunscribe a la formación continua y al mundo laboral.

Estos/as especialistas, estos/as docentes experimentados/as en desarrollo profesional docente situado, no solo se inscriben en el concierto de las instituciones de educación superior. Con las reformas en marcha desde hace décadas, se ha ido visibilizando y consolidando también una figura que tal vez siempre existió en las escuelas.

Es así como la figura del/la formador/a de formadores/as al interior de las escuelas y liceos ha emergido gradualmente como efecto de determinadas políticas públicas que se proponen privilegiar que el eje “desarrollo profesional docente” se ubique preferentemente en el contexto educativo, dándole prioridad al aprendizaje profesional entre pares, basado en instancias colaborativas en donde la indagación y la reflexión sistemática sobre la propia práctica se constituyen en el motor del incremento de nuevas capacidades profesionales.

En especial, la formación de formadores/as en ciudadanía debiera sostenerse en esta figura. El rol de formador/a es asumido por un/a par profesional que acompaña a otras/os docentes en el camino que se propone transformar al centro escolar en un espacio comunitario en el que la enseñanza de la ciudadanía ocurre también mediante el ejercicio cotidiano de la misma, a través de la participación real en la toma de decisiones y deja de ser un formal y pálido simulacro.

Por último, en el desarrollo profesional docente, la práctica reflexiva que los/as docentes realizan es considerada el motor del proceso puesto que se reconoce que los/as profesores/as son generadores/as y portadores/as de teorías que contribuyen a diario a solucionar problemas de naturaleza pedagógica. La generación de este conocimiento se funda en el encuentro entre la experiencia y la reflexión. El/la formador/a de formadores/as para el desarrollo profesional docente debe tener especial preocupación por este factor dada la importancia estratégica que tiene para la formación y el desarrollo de nuevas capacidades profesionales en general, y para la construcción de sentidos y significados pedagógicos singulares y contextualizados en particular.

El/la formador/a de formadores/as debe contar con las capacidades que le permitan diseñar e implementar instancias de aprendizaje profesional que impactan en las ideas, creencias y saberes de sus colegas, poniendo al centro la relación dialéctica entre práctica, experiencia, reflexión y generación de conocimiento.

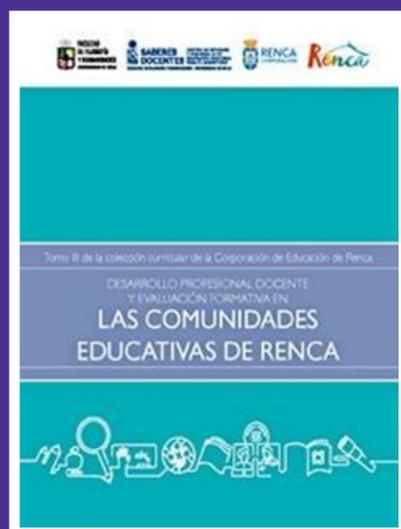
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ávalos, B., Bellei, C., Sotomayor, C. & Valenzuela, J.P. (2010). La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones. Ver: www.nucleodocentes.uchile.cl
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. Charla Magistral pronunciada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. 16 - 20 de noviembre de 2015, Chihuahua, México. Recuperado de https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente%202.pdf
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Revista Estudios Pedagógicos*, XL(1), 49-69.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26.
- De Vicente, P., Romero, M. y Romero, L. (2010). El conocimiento profesional del formador de profesores: un estudio de caso centrado en el área de didáctica de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching*, 28(1), 23-47.
- Dewey, J. (1998) [1916]. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath.
- Dinkelman, T., Margolis, J y Sikkenga, K. (2016). De profesor de escuela a formador de profesores: experiencias, expectativas y expatriación. En T. Rusell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comps.). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-stady* (pp. 149-168). Santiago, Chile: OEI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México D.F. 2005. Giannini, H. (2013). *La reflexión cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

- Krichesky, G., Martínez-Garrido, C., Martínez, A., García, A., Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, num. 4, pp. 63-77.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Miranda, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? Revista Estudios Pedagógicos, 35(1): 155- 169.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación, (52), 149-178.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada, España: Editorial Grupo FORCE.
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente mejora de la educación*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ortega, S. (2011). *Formación Continua (Borrador para discusión). Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Santiago, Chile: Unesco-Orealc / CEPPE.
- Ortega, S. y Castañeda, M. (2010). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.129-136). Madrid, España: OEI.
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12(1), 39-52.
- Pérez-Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. Revista Investigación en la escuela, (26), 7-24.
- Sharlanova, T. (2004). *Experiential Learning*. Trakia Journal of Sciences, 2(4), 36-39.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9(2): 1-8.

- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(2), 1-15.
- Tejada, J. (2010). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. Revista de Educación, (349), 463- 477.
- Unesco (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Orealc/Unesco Santiago.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Serie Documentos Preal, (25). Santiago, Chile: Preal.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. España: Narcea Ediciones.
- Viau, M. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(33), 581-614.
- Xhevrie, J. M. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. Relieve, 17(1), 1-32.

Desarrollo Profesional Docente y Evaluación Formativa en las Comunidades Educativas de Renca

Autor: José Miguel Olave



06

Este libro, recoge la experiencia de vinculación con el medio del Saberes Docentes, particularmente con la Corporación de Educación de Renca. Este libro da cuenta de los resultados de la implementación de programa formativo sobre Evaluación para el Aprendizaje para las escuelas y liceos de la comuna de Renca entre los años 2017 y 2019, donde el equipo de Saberes Docentes acompañó, por tres años, a las comunidades educativas poniendo al centro el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Por otra parte, este libro fue una oportunidad para comenzar a afianzar la vinculación entre Universidad y territorio, para este proceso en particular, se pusieron en juego varios elementos de articulación, tanto en el plano pedagógico como en la dimensión organizacional. Pedagógicamente, las instituciones debieron ensamblar necesidades y recursos disponibles con las herramientas de apoyo pedagógico: por una parte, la Corporación de Educación debía hacer comunicable las necesidades de profesionalización docente en materia evaluativa tomando

en consideración la amplitud y diversidad del territorio educativo y, por otra parte, la Universidad de Chile debía asumir el desafío de aportar con las mejores herramientas para apoyarlos resguardando las identidades y los sellos particulares de las comunidades involucradas.

El capítulo que se presenta da a conocer, desde voces de docentes y tutores del programa, la experiencia de las implicancias de realizar un acompañamiento pedagógico, principalmente en el sentido del proceso de aprendizaje que se generó en el devenir de las sesiones. Se muestran evidencias y reflexiones del aprendizaje experimentado, desde los y las tutores del programa, así como desde los mismos participantes – estudiantes del proceso formativo.

Capítulo: Experiencias de acompañamiento a las escuelas y liceos de Renca: voces de docentes y tutores.

Autora y autor: María Olga Gallardo Aguayo y José Miguel Fuentes Salazar

La gran enseñanza que nos deja -el acompañamiento- es la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas a partir de EPA, que nos llevó a reflexionar acerca de nuestras prácticas, nuestro trabajo como equipo directivo, el trabajo de acompañamiento a los docentes, la retroalimentación. Todo eso dejó de ser una acción obligada porque te empiezas a dar cuenta de que es entretenido reflexionar y que sirve mucho repensar tus prácticas porque eso permite tomar decisiones concretas y reales. (Docente escuela Isabel Le Brun)



En los últimos diez años, los programas de apoyo pedagógico externo a las escuelas chilenas se han convertido en una pieza clave para impulsar el mejoramiento del sistema educativo. Estos programas pueden ser definidos genéricamente como estrategias dirigidas a presentar alternativas a las comunidades escolares para satisfacer un determinado requerimiento o problema pedagógico. Durante un periodo de tiempo, estas comunidades abren sus puertas para nutrirse de ideas y prácticas que las ayuden a fortalecer sus comunidades y propiciar la transformación educativa. En este contexto, surgen algunas preguntas: ¿cómo abordar la necesidad de formación continua y de desarrollo pedagógico sin pasar a llevar los proyectos educativos de cada institución?; ¿cómo gestionar espacios de formación continua y validación de experiencias sin sobrecargar las tareas propias de docentes y directivos?; ¿cómo integrar estos programas de acompañamiento a la práctica docente e institucional y dar continuidad en el tiempo a lo aprendido en ellos?

Preguntas que guían este capítulo

- I. ¿Cuál es el sentido del acompañamiento en las escuelas de Renca?
- II. ¿Qué consideramos, tutores y tutoras, al pensar el acompañamiento?
- III. ¿Cómo vivieron las y los docentes la experiencia de acompañamiento?
- IV. ¿Cómo conceptualizamos el acompañamiento en Renca?
- V. ¿Qué recomiendan las y los docentes participantes del acompañamiento para la implementación de la EpA en el aula?

El objetivo de este capítulo es mostrar la experiencia de acompañamiento a las escuelas y liceos de Renca realizado en el año 2019 para la implementación en el aula del modelo de Evaluación para el Aprendizaje (EPA). Para ello, por medio de entrevistas, recogemos la voz de las y los docentes acompañadas en el proceso para dar cuenta de las posibilidades, límites, encuentros y aprendizajes que vivieron en el proceso. Posteriormente, como equipo de tutores ofrecemos a los y las docentes de la comuna un marco referencial para comprender las estrategias utilizadas en el acompañamiento, su orientación y propósitos formativos. Específicamente, hablamos del Desarrollo Profesional Situado como modelo que guió el conjunto de las acciones formativas en las escuelas. Al final de este capítulo, entregamos una serie de recomendaciones para la implementación de la EPA en el aula que emergen de la voz y experiencia de las y los docentes participantes del acompañamiento.

I. ¿Cuál es el sentido del acompañamiento en las escuelas de Renca?

El sentido de este acompañamiento fue fortalecer la transferencia hacia el aula de los contenidos trabajados por las y los docentes que participaron en el programa Implementación de Prácticas de Evaluación para el Aprendizaje durante los años 2017 y 2018. La instancia de acompañamiento implicó un trabajo de encuentro y diálogo en las escuelas de Renca con lo que llamamos “grupos motores” de docentes, es decir, con profesionales de la educación dispuestos a implementar en sus aulas los componentes de la EPA.

Dada las características de las escuelas de Renca y de la importancia de transferir a la práctica docente alternativas evaluativas formativas, las tutorías de acompañamiento se plantearon desde una lógica de Desarrollo Profesional Situado, es decir, a partir de estrategias no intrusivas, basadas en el diálogo horizontal, en el reconocimiento de los saberes profesionales de las y los docentes, en el establecimiento de acuerdos y en la incorporación del contexto a la reflexión y práctica evaluativa.

Desde nuestra perspectiva como tutoras y tutores, el acompañamiento no solo constituyó una instancia de seguimiento a la puesta en práctica de componentes de la EPA, sino que también, y en un sentido más profundo, una oportunidad de desarrollar capacidades profesionales locales para avanzar hacia una cultura evaluativa formativa, integral y situada.

II. ¿Qué consideramos tutores y tutoras al pensar el acompañamiento?

Una de las primeras cuestiones que tuvimos presentes como tutores a la hora de pensar el acompañamiento a las escuelas Renca fue responder a la pregunta elemental sobre el significado de este en el contexto educativo. Los acompañamientos son instancias de encuentro en las que un equipo de profesionales pertenecientes a una institución externa a la administración escolar, promueve -durante un periodo de tiempo- procesos de cambio o de mejora en los establecimientos de acuerdo a determinadas necesidades de solución pedagógica (Bellei, 2010). Esta definición fue muy importante para nosotros porque, en tanto institución externa, tuvimos que tener presente que el acompañamiento nos posiciona como forasteros o visitantes de las escuelas de Renca, las que se mueven bajo esquemas pedagógicos y culturales particulares, no necesariamente conocidos o de fácil familiarización.

Teniendo presente esta definición, para el equipo de tutores se hizo claro que compartir las herramientas pedagógicas con y en las diferentes comunidades docentes de Renca, y construir desarrollo docente requería conocimiento de las realidades docentes e inmersión en ellas y coordinación logística con los actores involucrados.

La coordinación logística, por su parte, considera una variedad de aspectos. Las propuestas o modelos de acompañamiento pedagógico tienen un efecto destacado en las posibilidades de impulsar el cambio educativo. La atención a los aspectos logísticos, como el régimen de visitas a las escuelas, los recursos materiales desplegados o espacios de reunión, y los aspectos propiamente pedagógicos, como la comunicación y el estilo didáctico de los acompañantes, constituyen factores asociados que inciden de manera significativa en el encuentro intersubjetivo de los convocados y en la apropiación del “asunto pedagógico” a tratar.

Estos dos aspectos básicos fueron fundamentales no solo al momento de concertar las visitas con los diversos Equipos Motores de los establecimientos de la comuna, sino también en el proceso en su conjunto. Las y los tutores y los Equipos Motores de los 14 establecimientos tuvieron la oportunidad de conocerse en el mes de abril de 2019 en el establecimiento Cumbres de Cóndores Oriente, lugar donde se expusieron los grandes principios del acompañamiento EPA, se intercambiaron ideas pedagógicas y se esbozaron las primeras coordinaciones de trabajo de acuerdo con la realidad de cada comunidad educativa.

Se debe destacar que, en este proceso, la presencia y participación de los jefes y jefas de UTP fue clave para la coordinación, en la medida en que propiciaron la búsqueda de espacios temporales y físicos para el encuentro entre tutores y docentes a lo largo del año.

El siguiente cuadro resume los principales acuerdos logísticos que guiaron el acompañamiento:

Tabla 1: Resumen de aspectos claves de las visitas de acompañamiento.

Período de acompañamiento	Abril a Diciembre de 2019.
Régimen de visitas de acompañamiento	Quincenal.
Tipo de reunión	Entre 60 y 90 minutos.
Materiales a utilizar	Recursos provistos por el Centro Saberes Docentes.
Coordinación visitas	UTP y/o docentes.
Espacios de encuentro	Salas de computación, sala de docentes, CRA, salas de clases, oficinas UTP.
Foco del desarrollo profesional	Ayudar a las y los docentes a transferir los componentes de EPA a sus prácticas de aula y a sus pares docentes, además de contribuir a la institucionalización de la EPA y a la transformación de la cultura evaluativa.

Fuente: elaboración propia.

III. ¿Cómo vivieron las y los docentes de Renca la experiencia de acompañamiento?

Cada escuela tiene sus dinámicas, sus tensiones propias, sus intereses pedagógicos, además, cada docente -como profesional de la educación- posee conocimientos más allá de los meramente disciplinares: conoce a sus estudiantes, su contexto de vida y su territorio. Relevar la experiencia para construir aprendizaje con sus estudiantes es esencial cuando pensamos modelos didáctico-evaluativos situados. En este mismo sentido, como tutoras y tutores al trabajar con y en las escuelas es inevitable implicarse en cada proceso. Acompañar involucra adoptar un enfoque pedagógico-ético del acompañamiento que se vincula con un enfoque de EPA que promueve constituir una comunidad de aprendizaje en el acompañamiento. Para esto es necesario estar ahí, compartir, conversar y enterarnos de cómo es la escuela, cuáles son sus fortalezas, sus necesidades y sus dinámicas: tenemos que conocer la escuela para poder saber cómo generar capacidades al interior de ella.

III.1. El acompañamiento en la escuela como desarrollo profesional docente

Un acompañamiento en la escuela, dentro de la lógica del Desarrollo Profesional Situado, enfoque que presentaremos más adelante en este capítulo, tiene como principales protagonistas a las personas que habitan ese espacio, por lo que, desde la perspectiva de tutoras y tutores, ir a la escuela es esencial. De cierta forma, lo que aprendemos en cada tutoría se hace más real, más concreto, al trabajar en el mismo espacio en el que la EPA se implementará a futuro. Aunque sea temporalmente, habitamos en la comunidad de la escuela. Para las y los docentes nuestra visita entraña un momento de encuentro con esta comunidad, la oportunidad de establecer un diálogo de saberes entre instituciones, así como con las y los colegas que habitan permanentemente la escuela. El profesor de la Escuela Thomas Alva Edison, considera que

(...) ante todo, siempre es importante perfeccionarse y estar permanentemente comunicados con el entorno docente. Creo que nuestra actividad no se puede encerrar ermitaicamente y elaborar desde ahí nuestras prácticas, sino que considero que hay que estar constantemente comunicados, capacitados para revitalizar y actualizar nuestras prácticas en el aula. Eso es elemental.

Cuando el espacio de la escuela nos abre sus puertas, nos entrega la confianza necesaria para escucharnos y entendernos. Habitar en la comunidad de la escuela requiere de códigos de comunicación basados en el respeto y el reconocimiento profesional, por lo que es importante que la relación entre tutores y docentes se construya permanentemente desde la horizontalidad. La docente del primer ciclo de la Escuela Isabel Le Brun, señala que la tutora venía como un par más, se hizo un acompañamiento en que todos podíamos decir algo y todos teníamos derecho a que se le aprobara o desaprobara. Era como estar trabajando con un par más. El acompañamiento se transforma en un espacio de trabajo entre profesionales que comparten saberes para construir colaborativamente criterios, escenarios de evaluación y niveles de logro.

III.2. El acompañamiento en la escuela como posibilidad para la reflexión pedagógica

Como tutoras y tutores visitantes en este espacio buscamos constantemente abrir la reflexión para repensar las prácticas evaluativas de aula. En ocasiones nuestras conversaciones pedagógicas adquieren un tono crítico en el que emerge el cuestionamiento y la autoconciencia de las prácticas evaluativas que tienen un efecto negativo en el aprendizaje. El profesor de historia de la Escuela Isabel Le Brun, comenta que en el acompañamiento

(...) te cuestionas desde tu práctica pedagógica hasta lo que quieres alcanzar con las niñas. En ese sentido para mí fue como un despertar y profesionalmente fue bastante enriquecedor. Me permitió reflexionar sobre mis prácticas y analizar también el paradigma educativo en el que estamos como país.

Así, la experiencia del acompañamiento, sobre todo al inicio, conlleva instancias de reflexión y crítica que comienzan en un autoanálisis de las propias prácticas: repensar quiénes somos como docentes y qué discurso transmitimos a nuestros estudiantes al evaluar es parte de los cuestionamientos clave para abrirnos a nuevas formas de comprender la evaluación y, al mismo tiempo, llevar esto a la práctica con estudiantes.

III.3. El acompañamiento en la escuela como puente hacia el trabajo colaborativo

Como es claro para quienes somos trabajadoras y trabajadores de la educación, estos cambios de perspectiva en el trabajo de aula se relacionan directamente con dos cosas: por un lado, los esfuerzos de los equipos directivos y, por otro, el trabajo colaborativo y articulado entre estos y el equipo de docentes. La profesora comenta: esta experiencia generó un cambio de paradigma en el equipo [directivo y docente] y eso fue generando una bajada hacia el resto de los profesores que propició un trabajo colaborativo entre primer y segundo ciclo. Uno de los profesores participantes de la Escuela Thomas Alva Edison, considera que:

(...) nosotros antes de este taller ni siquiera teníamos creados los departamentos [...] y todos trabajamos a nuestra manera, haciendo lo mejor posible, aunando criterios para cosas puntuales, pero nada más. Yo creo que este taller nos dio la oportunidad de trabajar más colaborativamente y el equipo directivo fue clave, tanto así que llegamos a mejorar nuestro reglamento de evaluación considerando la Evaluación para el Aprendizaje.

De esta forma, en la experiencia de estos profesores, el trabajo colaborativo entre docentes en pro de la implementación de la EPA les hizo replantear sus prácticas pedagógicas para reconocer y considerar las características de sus estudiantes en la planificación de sus criterios y escenarios de evaluación. La profesora de apoyo al trabajo técnico señala que

(...) favoreció muchísimo que los profesores tuvieron que concentrarse en contextualizar sus cursos, centrarse en cuál es el contexto de cada niña, porque desarrollar los escenarios y especificar los criterios permite que todas las niñas puedan aprender desde su ritmo de aprendizaje, permite ver que todas hacen o aprenden algo; así, el profesor puede trabajar de manera diversificada.

Al repensar las formas en las que evaluamos lo que enseñamos es posible descubrir otras dimensiones de lo educativo que no habíamos visualizado como importantes ni para las docentes ni para los estudiantes, pues, como indica el profesor, necesitamos hacer una escuela más amena para ellos, incluir dentro del escenario de evaluación salidas pedagógicas, incluir que actúen, bailen, incorporar mitos y leyendas. Eso es lo que creo que debemos revitalizar en nuestras prácticas docentes.

III. 4. El acompañamiento para la implementación de nuevas prácticas evaluativas

La experiencia en la Escuela Isabel Le Brun fue profundamente positiva desde diversas perspectivas: darse el tiempo de trabajar juntos, de mirar qué es lo que las y los colegas hacen en la sala, cómo trabajan, escuchar qué dice cada cual y saber qué piensa, les llevó a ampliar las prácticas de EPA tanto en primer como en segundo ciclo. La profesora de apoyo al trabajo técnico de primer ciclo básico de esta escuela comenta que a nivel de práctica docente

(...) ya está instaurada en la escuela. Tú al curso que vayas de primero a octavo, me consta, no hay ningún profesor que no considere los fundamentos de EPA para hacer su planificación, para elaborar un instrumento de evaluación, para planificar un escenario, construir los criterios; algunos más, otros menos, pero todos están trabajando con criterios de EPA y creo yo que eso significa que la práctica está instaurada.

La experiencia de implementación de EPA en esta escuela nos muestra que es posible generar cambios en la cultura institucional evaluativa, aunque, por supuesto, la responsabilidad de hacerlo no radica en una sola persona ni en el equipo que participó de los talleres, charlas y tutorías de acompañamiento a lo largo de esta acción formativa. El cambio en las perspectivas y prácticas evaluativas en la escuela Isabel Le Brun que nos narran los docentes, depende del trabajo de la comunidad de aprendizaje conformada en el acompañamiento, en articulación con la comunidad educativa: la comunidad en conjunto, y de manera paulatina, se abrió a pensar y a hacer pedagogía de una manera diferente cuestionando su propio trabajo.

III.5. El acompañamiento para entablar diálogo pedagógico entre colegas

El diálogo que se da en el acompañamiento entre docentes (docentes tutores y docentes acompañados) tutoría tras tutoría, abre caminos que propician conversaciones sobre los intereses de los y las docentes, sobre quiénes son y cuáles son las perspectivas que tienen sobre su propio trabajo, lo que genera un vínculo que les (y nos) permite conocerse mejor. La misma docente nos muestra que participar de esta comunidad de aprendizaje le permitió tener

(...) una visión general y un poco más profunda de todos los docentes y eso te abre más posibilidades, te permite hacer muchas más cosas. Por ejemplo, en el primer ciclo, trabajar de manera integrada terceros y cuartos en función del huerto escolar, que partió como un proyecto de un grupo de profesoras que después fuimos ampliando e integrando y finalmente quedó como el proyecto del subciclo. Te das cuenta que la profesora que siempre ha hecho lenguaje, también tenía esta otra veta de poder organizar a las niñas, de articular con otros cursos y asignaturas.

Al abrirse a las potencialidades de las y los colegas y preguntarse en conjunto sobre los sentidos que tiene la evaluación, se cuestiona aquello que es importante cuando hablamos de evaluar formativamente. El momento en el que llevamos a cabo el proceso de acompañamiento se vio también amparado en la implementación del nuevo Decreto de Evaluación -Decreto 67- que viene justamente a relevar la evaluación formativa. Respecto a ello, el profesor de historia de la Escuela Isabel Le Brun menciona que

(...) fue genial llegar a cambiar nuestro reglamento, por ejemplo, en la cantidad de notas, dar más importancia a las evaluaciones formativas, considerar a las alumnas en todo esto, consensuar criterios con ellas, objetivos con las alumnas, habilidades a trabajar con ellas, involucrarlas más en su propio aprendizaje. Todo eso fue fruto de este taller y de otros.

De este modo, el cambio en las perspectivas sobre evaluación que trabajamos docentes y tutores a lo largo del acompañamiento a las escuelas de la comuna se ve reflejado en prácticas que la profesora, en su calidad de jefa técnica, ha tenido la posibilidad de observar en otros contextos educativos. Ella señala que

(...) todas las escuelas están trabajando de alguna u otra manera de la misma forma, entonces da lo mismo en el fondo que el niño o la niña vaya, por las razones que sea, a una escuela u otra, en general no va a experimentar una brecha tan grande de metodologías o de evaluaciones muy dispares.

III.6. Los aprendizajes del acompañamiento.

A lo largo del acompañamiento, los aprendizajes que tuvimos docentes tutores y docentes acompañados fueron múltiples y diversos. Aquellos relevados por los y las docentes con quienes trabajamos a lo largo de este proyecto apuntan a diversos aspectos que involucran la vida y el trabajo en la escuela. El profesor de Historia de la Escuela Thomas Alva Edison comenta que

(...) uno de los principales aprendizajes que me llevo es que, al revitalizar nuestras prácticas y diversificar nuestras formas de evaluar más allá de las pruebas escritas, podemos hacer escenarios de evaluación mucho más significativos para los estudiantes, cómo actuar, expresarse oralmente, representar, etc.

Desde este lugar, vemos que, al diversificar los tipos de escenarios, sus actividades e instrumentos, los y las estudiantes evidencian aprendizajes que las formas de evaluación tradicionales no rescatan. Así, el foco de las construcciones didáctico-evaluativas se redefine desde lo sumativo a lo formativo. El profesor de historia de la escuela Isabel Le Brun también confirma: también podemos cambiar el foco de la educación más allá de la nota y el rendimiento, que no sea una tortura el hecho de que haya una prueba. En palabras del profesor de Historia de la Escuela Thomas Alva Edison: agrega:

(...) por ejemplo, a mí me costó mucho ese cambio de lo sumativo a lo formativo. Yo evaluaba, pero yo evaluaba para tener notas, para cumplir con las notas primero y después veamos qué podemos hacer con los aprendizajes (...).

De esta manera, la transformación que propone la EPA implica también un cambio epistémico, es decir, una transformación de la manera en la que entendemos la evaluación, sus formas y fines.

Como vemos, el acompañamiento bajo la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado genera procesos de aprendizaje que en todo su espectro buscan y promueven el desarrollo profesional. En palabras del profesor

(...) creo que el acompañamiento ha enriquecido nuestra propia práctica, pues, nuestro foco no es lograr la mayor cantidad de cobertura curricular en el año, ni poner 5 o 6 notas dependiendo de tu cantidad de horas de trabajo, sino que nuestro trabajo es lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, volver a significar la evaluación, que no sea solamente una instancia del terror, de colocar X o rojos, sino también retroalimentar de forma significativa. Al hacer esto que te menciono, nuestra práctica pedagógica se enriquece, los procesos pedagógicos adquieren sentido en el aula para nosotros, los estudiantes aprenden más, prestan más atención. Los estudiantes se hacen partícipes, se informan y son capaces a futuro de evaluar a sus pares.

Como hemos visto a lo largo de esta sección, durante el acompañamiento a las escuelas de Renca los participantes tuvieron una diversidad de experiencias significativas, las que excedieron por mucho los propósitos formativos iniciales esperados por los tutores. En el proceso de implementar los componentes de la EPA en el aula, las reflexiones se multiplicaron y apuntaron hacia diversas preocupaciones pedagógicas y de la vida en la escuela. Para algunos docentes, el acompañamiento para la puesta en práctica de la EPA implicó una reflexión profunda sobre las representaciones de sus estudiantes, mientras que para otros fue la ventana de oportunidad de concertar nuevos horizontes institucionales en la gestión de la evaluación de aula. En algunos casos, las instancias de acompañamiento contribuyeron al diálogo entre pares y al esbozo de comunidades de aprendizaje con horizontes comunes.

Hemos visto también que el tránsito desde un enfoque sumativo a otro formativo no estuvo exento de dificultades. De cierta forma, el acompañamiento -como experiencia que involucra el encuentro presencial entre tutores y docentes, y la EPA -como perspectiva alternativa-, implican confrontar y superar las tensiones que emergen en el camino. El acompañamiento significa establecer un acuerdo de encuentro entre profesionales, pero, a su vez, significa invertir energías y tiempos, siempre escasos en la vida en las escuelas. Por otra parte, la EPA genera tensiones cognitivas relacionadas con la capacidad de integrar lo aprendido en la práctica del aula.

El siguiente cuadro sintetiza los sentidos principales que las y los docentes de las escuelas de Renca dieron al proceso de acompañamiento.

Tabla 2: Síntesis

El acompañamiento en la escuela como desarrollo profesional docente	Tutoría de acompañamiento se hace en y para la escuela. Reconocimiento del saber profesional docente.
El acompañamiento en la escuela como posibilidad para la reflexión docente	Reflexión conjunta para repensar la evaluación de aula. Autoanálisis de las prácticas evaluativas.
El acompañamiento en la escuela como puente hacia el trabajo colaborativo	La importancia del trabajo colaborativo en el acompañamiento.
Las condiciones materiales como dificultad en la transformación de la cultura evaluativa	DLimitantes para el desarrollo de acciones formativas. Democratizar procesos para generar cambios en la escuela.
El acompañamiento para la implementación de nuevas prácticas evaluativas	Comunicar aprendizajes para trabajar en conjunto. La comunidad educativa es responsable de sus cambios.
El acompañamiento para entablar diálogo entre colegas	Diálogo entre colegas para (re)conocerse. Diálogo entre colegas para escucharse.
Los aprendizajes del acompañamiento	Es posible cambiar el foco de la educación más allá de la nota. Enriquecimiento de las prácticas evaluativas de aula.

Fuente: elaboración propia.

Con todo, la voz de las y los docentes nos permite visualizar que existe un esfuerzo por dar un sentido al proceso de acompañamiento y por ajustar la mirada de las prácticas evaluativas en base a los fundamentos de la EpA. Es precisamente en esta variedad de sentidos donde reside el valor del acompañamiento, puesto que cada una de las experiencias particulares dan cuenta del

carácter situacional y contextual del desarrollo docente que el proyecto en su conjunto esperaba gatillar en los establecimientos de Renca. Esto en ningún caso quiere decir que los procesos de profesionalización y cambio en la cultura evaluativa se hayan completado. Por el contrario, sólo supone un episodio breve pero significativo de un largo camino en el hacer de la evaluación una práctica más justa.

IV. ¿Cómo conceptualizamos el acompañamiento en Renca?

A lo largo de este capítulo hemos hecho mención al Desarrollo Profesional Situado como una pieza clave en el proceso de acompañamiento a las escuelas de Renca. Utilizamos este término porque recoge el sentido fundamental de las estrategias desplegadas por las y los tutores durante las visitas, así como el sentido global de todo el proceso de acompañamiento. Este concepto alude a los procesos de construcción de capacidades profesionales docentes que ocurren en y para la escuela. Reconoce que es en la complejidad de las interacciones locales donde las y los docentes despliegan sus saberes y aprenden sobre lo que hacen en la práctica. Este concepto alude además a la construcción de saberes pedagógicos, los que se generan a partir de la simbiosis entre conocimientos nuevos y aquellos que las y los docentes han construido a lo largo de su carrera. De esta forma el Desarrollo Profesional Situado reconoce e incorpora el saber de la experiencia docente como un componente vital de las capacidades profesionales.

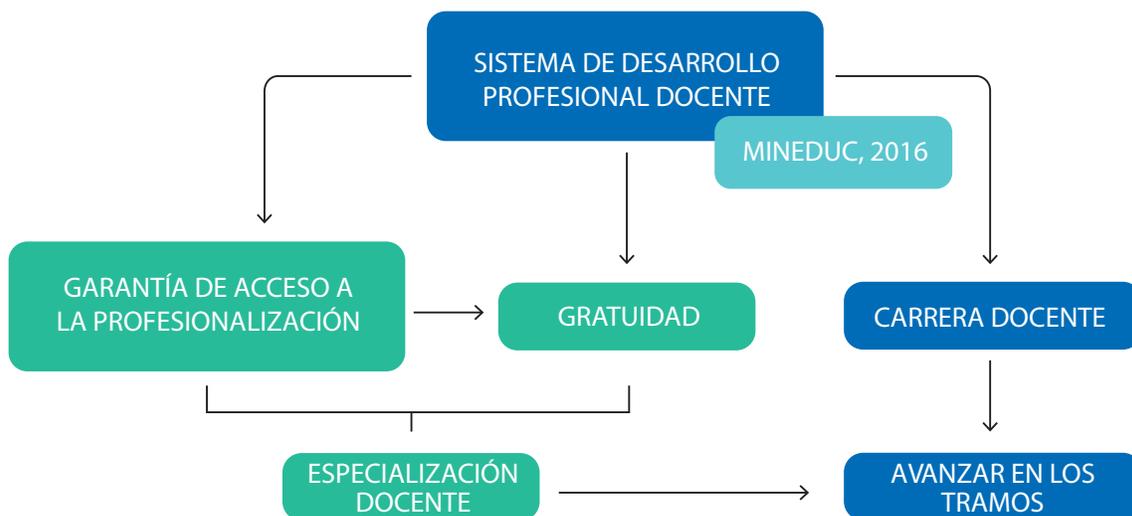
El Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP) fue fundado en 1967 como una instancia de apoyo de la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva. Dependiente del Mineduc, el CPEIP es el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadores.

Fuente: www.cpeip.cl

En este punto, es importante hacer algunas distinciones entre la estrategia trabajada por el Centro Saberes Docentes en Renca y las propuestas de desarrollo docente impulsadas a nivel estatal. Bien sabemos que en Chile el desarrollo docente ha sido una preocupación constante para la política pública. Es por ello que instituciones estatales como el CPEIP han buscado el perfeccionamiento

de las y los docentes a través de diversas instancias formativas como cursos presenciales y a distancia, estadías y congresos. De la misma forma, desde el 2016 existe un Sistema de Desarrollo Profesional Docente que incorpora un pilar de perfeccionamiento y reconocimiento a las capacidades de gestión, saberes disciplinares, pedagógicos e innovación en el aula.

Figura 1.



Fuente: Elaboración propia.

Puedes encontrar la ley 20.903 aquí:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNirma=1087343>

Sin embargo, si bien el marco legal recoge la necesidad de formación profesional continua, al mismo tiempo se constituye en un problema en sí mismo. Tal como lo plantean algunos autores, la Evaluación Docente sobre la que se construye este sistema, es una evaluación de altas consecuencias que adopta la forma de competencia entre docentes, y de control sobre lo que se hace y lo que se debe hacer en el aula (Fardella y Sisto, 2015; Oyarzún y Cornejo, 2020). Por lo mismo, reproduce un modelo de docencia que se piensa en función del cumplimiento de la norma y no del bienestar, desarrollo y crecimiento de las y los docentes y sus estudiantes. Este instrumento estandariza las prácticas pedagógicas e impide que la reflexión (individual o colectiva) se centre en la diversidad del aula o en el desarrollo de un posicionamiento pedagógico orientado a la transformación (Falabella y de la Vega, 2016).

Por otra parte, la instalación de una política de rendición de cuentas en Chile ha dado paso a un aumento significativo de asesorías externas en las escuelas que se plantean bajo lógicas que externalizan o que no necesariamente promueven la profesionalización docente (Yáñez, 2015). Los modelos de apoyo pedagógico externo que operan bajo estas lógicas contienen y proyectan ideas en negativo de las capacidades locales directivas o docentes. Las comunidades son vistas como impotentes para promover el cambio bajo sus propios recursos profesionales por lo que requerirían de un shock pedagógico y un control externo para hacer posible y sostenible el cambio (Fullan, 2002). Aun cuando la resistencia docente es un fenómeno recurrente frente a las estrategias de apoyo externo, el encuentro y relación intersubjetiva a que dan lugar estas lógicas favorecen ampliamente la sensación de control, la pérdida de autonomía, el agobio laboral, la inadaptación y el desapego a las propuestas presentadas (Rozas, 2012; Flórez y Olave, 2020).

Tabla 3: Modelo de acompañamiento en contexto de rendición de cuentas

Dimensión	Descripción
Desde el saber del interventor	Especialista clínico. Actúa desde un saber específico, académico o experto. Promueve la resolución basada en el conocimiento pedagógico comparado y comprobado. .
Estilo de actuación	Directivo e instructivo. Dirige la acción de intervención sobre el problema en específico. La comunidad profesional debe acogerse a la dirección y a los cambios que instruya.
Ubicación	Externo.
Rol del programa de apoyo	Intervención. El programa busca dar solución urgente a problemas que ponen en riesgo la continuidad del trabajo pedagógico por lo que busca establecer modificaciones sustanciales en ámbitos localizados.
Lógica de actuación	Modelo de servicio. El programa actúa de manera experta y aislada.

Fuente: elaboración propia en base a Yáñez, 2015.

El esquema de acompañamiento a las escuelas de Renca bajo la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado quiso romper con las lógicas de competencia y externalización de las capacidades profesionales. En primer lugar, el acompañamiento no buscaba certificar o calificar a los docentes. Este se planteó más bien como una instancia formativa que contempló el uso de bitácoras descriptivas para dar seguimiento al progreso de la implementación de la EPA y la retroalimentación como estrategia para impulsar la apropiación del enfoque (Stobart, 2010). El acompañamiento tampoco tuvo como horizonte ayudar a los “grupos motores” a optimizar su desempeño individual para obtener mejores resultados en la evaluación que les permitiera avanzar en la carrera docente. Por el contrario, el acompañamiento se planteó como un espacio que beneficiaría no solo a los participantes directos, sino que al conjunto de la comunidad profesional de las escuelas y liceos de la Red pública de Renca. Acompañar a “grupos motores” respondió a la idea de formar a docentes con la capacidad de comunicar los principios de la EPA entre el conjunto del profesorado en las instancias de encuentro profesional que cada comunidad educativa contempla (reuniones de departamento, consejo de profesores, planificaciones grupales, etc.)

Es de destacar que los componentes del Desarrollo Profesional Situado al que adscribimos se encuentran en el corazón de la propuesta formativa del Centro Saberes Docentes y en los principios de la EPA. De cierta forma, el Desarrollo Profesional Situado se alimenta teóricamente de estas dos fuentes, lo que generó una sinergia y una hoja de ruta que nos recordó permanentemente los horizontes que debíamos alcanzar en el trabajo de acompañamiento.

El modelo formativo del centro Saberes Docentes se articula sobre ejes pedagógicos que buscan el desarrollo de la autonomía docente, es decir, de prácticas profesionales construidas por los propios docentes en el aula, especialmente en el área del currículum y la experimentación pedagógica.

Desde una perspectiva teórico-práctica el Centro Saberes Docente considera que el desarrollo profesional docente se articula sobre 2 componentes centrales:

Desarrollo y mejora: se centra en desarrollar la habilidad de interpretar y reinterpretar el currículum en función de la mejora de la escuela y de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Investigación e indagación: la exploración de las propias prácticas se hace parte del desarrollo profesional, tanto individual como colectivamente. Desde esta perspectiva el y la docente es un/a sujeto/a situado/a en un contexto histórico, territorial y sociocultural específico, que investiga y reflexiona respecto de su quehacer revalorizando su trabajo intelectual.

Fuente: Modelo formativo, Centro Saberes Docentes, 2020.

Estos dos ejes fueron trabajados íntegramente en las escuelas de Renca. La EPA desafía a los docentes a remirar lo que está escrito y a mover las piezas de la extensa arquitectura curricular chilena en pos de la integración y de los aprendizajes centrados en lo fundamental de las asignaturas. En este sentido, una tarea del acompañamiento fue precisamente entregar orientaciones para desarrollar la capacidad de reinterpretar críticamente el currículum oficial, modificando o añadiendo nuevas dimensiones en los constructos de evaluación relacionadas con la generación de habilidades más integrativas y profundas en su complejidad. De igual forma, buscamos potenciar la experimentación y la motivación por explorar nuevas alternativas de actividades y tareas. Dado que la EPA busca complejizar el aprendizaje, se requiere de opciones de tareas igualmente desafiantes que movilicen el desempeño, lo que implica llevar a los docentes a desarrollar capacidades de creación y gestión de nuevos recursos didácticos.

Por otra parte, las características intrínsecas que posee la EPA (ver capítulo 2) también propician la generación de capacidades profesionales ancladas fuertemente en los contextos de las escuelas. Hemos visto que la EPA no es solo una alternativa a concepciones dominantes de la evaluación, sino que además su puesta en práctica inicia una serie de transformaciones en los saberes y en la gestión del trabajo pedagógico en la escuela. Una de estas transformaciones guarda relación con el desarrollo de la confianza entre equipos y el trabajo colaborativo, dos capacidades fundamentales para construir y fortalecer comunidades. La naturaleza amplia, flexible e integradora de los criterios de aprendizaje entrega la inmejorable posibilidad de establecer un diálogo entre las distintas asignaturas y propiciar horizontes comunes de aprendizaje. Asimismo, la construcción de niveles de logro o desempeño y la diversificación de escenarios de evaluación reconoce la diversidad y ritmos de aprendizaje, lo que propicia la integración coordinada del trabajo con los equipos PIE. La retroalimentación a los estudiantes es un componente transferible a las relaciones entre profesionales con amplias ventajas para la construcción de comunidades de aprendizajes. Retroalimentar es una capacidad que implica la escucha activa, la formulación de críticas constructivas y la disposición a recibirlas, y el compartir experiencias de implementación de escenarios e instrumentos. Finalmente, la EPA permite mayor fluidez en los acuerdos que se toman entre los equipos directivos y docentes respecto de la coordinación pedagógica (tipos de planificación, acuerdos comunes sobre horizontes de aprendizaje para la institución, democratización de la construcción de los Reglamentos de Evaluación y proyectos pedagógicos a lo largo de un año lectivo).

Desde la perspectiva de las y los tutores, trabajar bajo una perspectiva de desarrollo profesional implicó transformar las estrategias de relación y comunicación con los acompañantes. Hemos dicho que el acompañamiento implicó sumergirse en la cultura escolar de cada una de las escuelas de Renca, una visión que se aleja de las estrategias de acompañamiento que están en la línea de la rendición de cuentas. Estar ahí, compartir, conversar y enterarnos de cómo es la escuela, cuáles son sus fortalezas, sus necesidades, sus dinámicas, es una pieza clave para construir exitosamente capacidades profesionales locales.

Al asumir la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado, nuestra manera de vincularnos con los docentes -social y epistemológicamente- se transformó. En tanto visitantes, quisimos asumir en nuestra estrategia de acompañamiento

una relación horizontal y que reconociera la experiencia de los “grupos motores”. Buscamos, además, actuar como una fuente de recursos teórico-prácticos, es decir, modelando algunas facetas de la implementación en el aula, respondiendo preguntas específicas sobre la EPA y compartiendo ejemplos de otras experiencias para gatillar nuevas ideas y entregar confianza. Podríamos decir que nuestra postura se acercó a lo que ha sido denominado como “amigos críticos”, es decir como profesionales pares que escuchan activamente, que generan preguntas provocativas, pertinentes y contextualizadas, pero que también tensionan las concepciones tradicionales sobre la evaluación, entregando una perspectiva diferente que gatilla la búsqueda de soluciones pedagógicas alternativas (Escudero, 2009).

En su conjunto, la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado transformó nuestras estrategias de acompañamiento y las acercó a lo que en la literatura se denomina un modelo colaborativo de asesoría. En este modelo, las estrategias de acompañamiento se basan en prácticas contextualizadas, democráticas en sus acuerdos, procesuales en sus etapas de implementación y dialógicas desde el punto de vista de la comunicación del asunto pedagógico a tratar (Yáñez, 2015; Soto et al., 2017).

Tabla 4: Modelo colaborativo de acompañamiento

Dimensión	Descripción
Desde el saber del interventor	Acompañamiento dinamizador. Aunque es especialista en un área específica del trabajo pedagógico, se sitúa frente a la comunidad como un colega crítico o como un par.
Estilo de actuación	Indirecto. Acompaña procesos mediante acciones democráticas que toman en consideración la arquitectura o cultura organizacional previa.
Ubicación	Externo.
Rol del programa de apoyo	Facilitación y colaboración. Se adapta a la realidad, opera como centro recursos, entrega apoyos técnicos y actúa como un par crítico.
Lógica de actuación	Modelo de programa. Los apoyos son entregados de forma integrada..

Fuente: elaboración propia en base a Yáñez, 2015.

Como tutoras y tutores debemos decir que el Desarrollo Profesional Situado no estuvo dirigido solo a las y los docentes que participaron del programa de acompañamiento, sino que al acompañar nosotros nos desarrollamos profesionalmente como trabajadores de la educación a partir de la experiencia que se adquiere al conocer distintos espacios educativos, con diferentes enfoques pedagógicos, diferentes contextos y todas las particularidades propias de cada escuela.

A lo largo de esta sección hemos intentado ubicar conceptualmente los componentes del proceso de acompañamiento a las escuelas de Renca en lo que definimos como el Desarrollo Profesional Situado. Hemos señalado que este constituyó un horizonte de formación para los y las docentes, así como una perspectiva que plantea el desafío de repensar las estrategias de acompañamiento por parte de las y los tutores. En este sentido, este concepto tiene un carácter unificador y actúa como un marco para comprender en su conjunto la naturaleza del trabajo realizado en las escuelas de Renca.

El siguiente esquema busca graficar la naturaleza integradora y dialógica de los elementos que componen la perspectiva del Desarrollo Profesional Situado. Como se puede apreciar en el esquema, el Desarrollo Profesional Situado propicia interacciones no jerárquicas entre los actores involucrados, y relaciones colaborativas y constructivas entre pares. Estas relaciones se dan a nivel institucional -entre los establecimientos y el Centro Saberes Docentes-, y a nivel de los sujetos -entre docentes y tutores. Además, estas relaciones no jerárquicas involucran el respeto y fortalecimiento de los proyectos de cada comunidad educativa en particular, destacando el sello institucional y las modalidades de trabajo internas de cada escuela.

Otro de los componentes es el carácter procesual del Desarrollo Profesional Situado. Esto quiere decir que no se trabaja en función del cumplimiento de metas, sino que la labor se centra en la construcción progresiva y profunda de capacidades profesionales en evaluación formativa, las que se ubican en el centro de los propósitos del acompañamiento.



Elementos del Desarrollo Profesional Situado
Figura 2



Fuente: elaboración propia.

V. ¿Qué recomiendan las y los docentes participantes del acompañamiento para la implementación de la EpA en el aula?

Como hemos visto hasta aquí, la implementación de EpA es compleja en muchos sentidos puesto que conlleva un proceso reflexivo junto a la comunidad de aprendizaje que se construye y afianza en el desarrollo de capacidades profesionales. Al llevar la EpA a la práctica de aula, surgen múltiples aprendizajes en los distintos niveles en los que se despliega el fenómeno educativo. Como el foco del trabajo en la sala de clases cambia, los conocimientos que se generan (para estudiantes y docentes) son profundos, amplios y complejos, además de afianzar los lazos entre las personas que se involucran en este proceso.

Trabajar evaluando para el aprendizaje trae consigo muchas satisfacciones, pero no está exento de problemas, dificultades y limitaciones que es necesario tener a la vista para no decaer en el intento de generar cambios en

la perspectiva evaluativa o para no desanimarse al querer transformar la cultura evaluativa del contexto en el que se quiera (y se necesite) implementar la EPA.

Para la construcción de esta sección recogimos pasajes de las entrevistas realizadas a docentes de la comuna de Renca sobre su experiencia de llevar EPA al aula. Una de las aristas que se desarrolló en la conversación tiene que ver con las dificultades que enfrentaron, las limitaciones comunes que experimentaron, los aspectos que no podemos dejar de tener en cuenta al iniciarnos (o trabajar) en la implementación de la EPA y en los procesos reflexivo-pedagógico que se generan a partir de su implementación en el aula. De esta conversación surgieron estas recomendaciones que sistematizamos en la siguiente tabla:

Tabla 3: Modelo de acompañamiento en contexto de rendición de cuentas

En el aula con estudiantes
Construir autonomía con las y los estudiantes por medio de la retroalimentación para el aprendizaje.
Dar espacio a que las y los estudiantes se apropien de su aprendizaje, verbalizándolo a través de la autoevaluación, coevaluación y retroalimentación a sus pares.
Reconocer el trabajo intelectual de las y los estudiantes, relevando sus saberes previos y las formas en que comunican.
Diversificar los escenarios de evaluación para que demuestren su aprendizaje de distintas formas. • Ser transparentes con los criterios y/o condiciones de evaluación al momento de calificar.
Entregar autoconfianza a los y las estudiantes mostrándoles de lo que son capaces de hacer y el camino de aprendizaje que han construido.

Como docente y entre colegas

Ser flexibles en lo aprendido sobre evaluación, es decir, tener apertura a desaprender lo que hemos dado por sentado.

Tener apertura a la experimentación pedagógica. Equivocarse es una posibilidad para docentes y estudiantes, así como lo es aprender.

Compartir con las y los colegas los conocimientos sobre métodos o estrategias pedagógicas.

Atreverse a ser creativas y creativos al planificar escenarios. Mientras más diversas sean las tareas, más diversas serán las evidencias de aprendizaje y el aprendizaje mismo.

Conectar empáticamente con las y los estudiantes, pensando de manera sensible al construir escenarios de evaluación.

A nivel institucional

Trabajar sistemáticamente reuniendo las evidencias de aprendizaje, analizándolas (ojalá en equipos de trabajo para calibrar los juicios evaluativos) con la finalidad de tomar decisiones pedagógicas coherentes con las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

- Bellei, C. (Ed.) (2010). Asistencia educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar? Santiago: Ocho libros.
- Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim, Revista de formación del profesorado*, (4), 1-4.
- Falabella, A. y de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 52(2), 395-413.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Flórez, M. T. y Olave, J. M. (2020). Hacia una construcción participativa de la política educacional: la propuesta alternativa del proyecto de éxito escolar en Valparaíso. *RPGE—Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24 (1), 867-890.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, (41). DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/es.219509>
- Soto, J.; Figueroa, I. y Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posiciona mientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Rozas, T. (2012). Ates en el contexto de la ley SEP: una aproximación a los factores asociados a la resistencia/no resistencia de las escuelas hacia la ATE. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad. Universidad de Chile.
- Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: usos y abusos de la evaluación. Barcelona: Octaedro.
- Yáñez, M. T. (2015). Características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo: hacia un sistema que instale capacidades en los establecimientos en el nuevo marco institucional chileno.

Historia de vida de directoras escolares

Autora: Andrea Carrasco



07

Este libro da a conocer los resultados de un proceso de investigación sobre trayectorias y liderazgo en directoras escolares desde una perspectiva de género. La investigación se realizó durante el año 2018-2019, mediante un enfoque narrativo y tuvo la virtud de que las voces de las directoras escolares que participan de la investigación fuese protagonistas. Por ello, cada directora que participa de esta investigación es autora de su propio capítulo, de su propia historia de vida. Este libro refleja las diferentes formas en que, desde el equipo de Saberes Docentes, se genera conocimiento, en este caso, desde técnicas autobiográficas.

El capítulo que se presenta es las historias de una directora escolar, María Eliana, quien a través de los relatos que se presenta da cuenta de cómo en el desarrollo de sus trayectorias se interrelacionan aspectos de su vida personal y profesional, quedando en evidencia que la construcción de identidad de liderazgo esta permeada por la experiencias personales y profesionales. En este caso, María Eliana se destaca en la construcción de su identidad de liderazgo la búsqueda por la justicia social.

Capítulo: La historia de María Eliana Díaz Rojas. La búsqueda de un liderazgo para la justicia social.

Autoras: María Eliana Díaz y Andrea Carrasco Sáez

María Eliana Díaz Rojas, madre de dos hijos y una hija, es la tercera de cuatro hermanos. Su padre es un trabajador textil y su madre siempre estuvo al cuidado de ellos. Es profesora de Educación General Básica, profesora de Estado en francés y magíster en Dirección y Gestión de Calidad Educativa. Nació el año 1962 en la ciudad de Santiago de Chile.

Desde pequeña apoyó a su madre en las labores de la casa y en el cuidado de sus hermanos. Se destacaba, además, por su capacidad de cultivar amistades, dada su actitud alegre y proactiva. Su infancia la desarrolló en una población de la comuna de San Miguel. A principios de la década de los 70, con el fin de mejorar su calidad de vida accediendo a una vivienda digna, su familia participa en una toma de departamentos en la comuna de Ñuñoa. Las viviendas sociales que iban a ser entregadas a trabajadores públicos son reasignadas, dando, así, una solución habitacional a los pobladores “sin casas” que participaron de la toma. Todo esto ocurre en el contexto de las políticas estatales del Gobierno de Salvador Allende.

Motivaciones para estudiar pedagogía

Como hemos visto hasta aquí, la implementación de EpA es compleja en muchos sentidos puesto que conlleva un proceso reflexivo junto a la comunidad de aprendizaje que se construye y afianza en el desarrollo de capacidades profesionales. Al llevar la EpA a la práctica de aula, surgen múltiples aprendizajes en los distintos niveles en los que se despliega el fenómeno educativo. Como el foco del trabajo en la sala de clases cambia, los conocimientos que se generan (para estudiantes y docentes) son profundos, amplios y complejos, además de afianzar los lazos entre las personas que se involucran en este proceso.

Trabajar evaluando para el aprendizaje trae consigo muchas satisfacciones, pero no está exento de problemas, dificultades y limitaciones que es necesario tener a la vista para no decaer en el intento de generar cambios en María Eliana se motivó por estudiar pedagogía ya que su madre manifestó siempre su deseo de tener una hija profesora. Asimismo, en su época de estudiante, se sintió inspirada por una profesora de francés, quien la acogió con cuidado y atención en sus clases.

Al egresar de la enseñanza media, desconocía el proceso de postulación a las universidades porque nadie, ni en su familia ni en su población, había estudiado en la universidad. Fue una amiga de su misma edad quien le dijo que el puntaje que tenía en la Prueba de Aptitud Académica (PAA, prueba de selección para ingresar a las universidades chilenas) le serviría para postular a alguna carrera universitaria y, con ella, se puso a investigar el proceso y postuló, sin saber que quedaría aceptada. Entró a la Universidad de Chile a estudiar Pedagogía en francés, el año 1980. En 1981, la dictadura militar, el gobierno de la época, inició el proceso de descentralización de la educación y las carreras de pedagogía dejaron de tener rango universitario. Se formó, entonces, la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (ASCP), la que, posteriormente, de acuerdo con la nueva Ley General de Universidades, que mercantilizaba la educación, privatizándola, se convirtió en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Estos cambios políticos durante su formación profesional marcaron fuertemente sus convicciones acerca de la necesidad de una educación gratuita para todas y todos como una forma de avanzar en justicia social en un país que, desde esos hechos históricos, generó profundas brechas de desigualdad en educación, y provocó un lento y sistemático deterioro de la educación pública: “Cuando yo entré a la universidad, por todo lo que hablaban los estudiantes, me di cuenta de que estábamos en dictadura. Me daba mucha vergüenza no saber nada”.

Al titularse de la carrera de Pedagogía en Francés de Enseñanza Media, María Eliana no se sentía lo suficientemente capacitada para afrontar el mundo laboral ya que, si bien tenía manejo de la disciplina de francés, pensaba que no poseía herramientas para generar un proceso de aprendizaje efectivo en sus estudiantes. Por ello, quiso complementar sus estudios con la carrera de Pedagogía General Básica en la Universidad Católica. Volvió a dar la PAA y en 1986 ingresó a dicha carrera.

Primeras experiencias pedagógicas

La primera experiencia pedagógica de María Eliana estuvo vinculada a la religión evangélica que profesaba en esa época. Junto con el que entonces era su marido, un arquitecto, se trasladó a Talcahuano en el año 1990, ella para ejercer la docencia y él para ser administrador y pastor de una escuela.

En ese momento se puede apreciar su primera aproximación no formal a la labor administrativa de una escuela ya que, en conjunto con su marido, iniciaron el proceso de construcción de un proyecto educativo al que llamaron “Una Escuela Nueva para Hualpencillo”. Para llevar adelante este proyecto realizaron un trabajo de estudio reflexivo y colaborativo en conjunto con un equipo de docentes interesados en innovar: “Fue una gran época, hacíamos trabajos con la comunidad, la escuela se abría para los grupos comunitarios que estaban más politizados. Nosotros abrimos la escuela para los pobladores y se hacían grupos de lecturas, de danza, entre otros”.

También en esta experiencia, María Eliana vivenció su primer acercamiento a la gestión escolar, ya que, si bien su cargo era docente, la relación con su esposo le permitía poder presenciar algunas decisiones que se tomaban más allá del aula. Desde este momento, comenzó un distanciamiento del modelo de gestión que desarrolla su marido, modelo que cuestiona y rechaza, principalmente por su carácter autoritario, poco dialogante, sin tener formación en educación, y centrado en la sanción y la eficiencia en resultados.

Más adelante, su marido dejó la administración de la escuela por diferencias importantes entre él y el directorio del establecimiento, el cual promovía el cuidado de la comunidad y, por ende, no compartía su enfoque y estilo de liderazgo. En ese momento, ella renunció a seguir trabajando en el establecimiento a raíz de los conflictos ocasionados por esta ruptura.

Estuvo un año en la ciudad de Talcahuano sin trabajar y en el año 1994 volvió a Santiago junto a su familia. Comenzó a trabajar en el colegio Saint Josep como profesora de francés y luego, en el año 1997, como profesora básica en el colegio Santo Tomás. En ambos establecimientos adquirió experiencia docente y estrategias de aprendizajes en aula, empero en el último de ellos enfrentó algunos conflictos en el ámbito de las relaciones humanas debido a que los principios y formas de liderar de la dirección eran muy disímiles a lo que María Eliana deseaba para su desarrollo profesional y personal.

Luego de esta experiencia, María Eliana se trasladó a trabajar en el colegio particular El Encuentro. Llegó a este establecimiento recomendada por una colega que vio en ella las ganas de innovar y de participar en un proyecto educativo alejado de lo tradicional. El colegio El Encuentro tenía un proyecto educativo centrado en metodologías constructivistas, con un enfoque ontológico. En este lugar se impregnó de nuevas estrategias de enseñanza, centradas en el hacer del estudiante y nuevas formas de relacionarse con las familias basadas en la confianza, el respeto y el cuidado mutuo. De manera natural se transformó en una líder pedagógica reconocida por sus pares. Apoyó a sus colegas en formación y lineamientos pedagógicos, sin ocupar un cargo directivo, y estos valoraron sus aptitudes. En la cotidianidad de su labor era vista como referente técnico y de liderazgo.

Me transformé en una líder espontánea. Por ejemplo, muchas veces cuando los docentes tenían dudas en vez de preguntarle a la jefa de UTP o a la directora de aquel entonces, me preguntaban a mí. Me preguntaban hartos de las planificaciones. Entonces al final era como un líder natural.

Experiencias en la gestión y consolidación como directora

La primera experiencia directiva de María Eliana corresponde al proyecto educativo que diseñó y postuló, junto a su marido, al 5º Concurso de Aporte de Capital Estatal para la Construcción de Establecimientos Educativos en Jornada Escolar Completa en zona con déficit de cobertura. El Estado de Chile aportó con un 45% del capital para la construcción e implementación del nuevo establecimiento particular subvencionado y gratuito en la Región Metropolitana.

La idea inicial fue postular a los fondos con el objetivo de ofrecer una oportunidad de educación gratuita y de calidad en sectores de población más abandonados por las políticas educativas. El proyecto se ubicó en una comuna cuya población en edad escolar debía trasladarse a otras comunas a estudiar por la falta de establecimientos educativos gratuitos. Adjudicados los fondos, su socio y marido se dedicó al diseño y posterior construcción del establecimiento educativo y María Eliana, junto a un equipo de jefa técnica e inspector general, al diseño del proyecto educativo y a su “venta en verde”.

El año 2003, la sociedad educacional arrendó el comedor de una vivienda del sector y promovió las matrículas para el año 2004 en un establecimiento en construcción. María Eliana explicó el proyecto educativo y matrícula a quienes serían los y las estudiantes fundadores/as del establecimiento que impartiría educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media. Las plazas de matrículas se completaron, llegando a los 620 alumnos con una planta de 45 profesores, y ella asumió como directora y su marido como administrador del establecimiento.

De su experiencia como directora del Centro Educativo, Eliana rescata la “revolución pingüina²⁰” del año 2006 como un elemento principal en el desarrollo del aprendizaje

²⁰ Movimiento social que lideraron los estudiantes de secundaria de los establecimientos educativos del país entre mayo-junio 2006. Se denominó “pingüino” por la asociación de la vestimenta (uniforme) de los secundarios a un pingüino.

de sus estudiantes. Como directora del establecimiento, brindó constantemente su apoyo a las actividades de los y las estudiantes, incluso a la toma del establecimiento educacional. Ello contribuyó a fortalecer al equipo docente y a mejorar el clima laboral. Sin embargo, debido a las diferencias de perspectivas pedagógicas y de gestión con su marido, quién había asumido como sostenedor del establecimiento educativo, María Eliana decide alejarse del proyecto y dar fin a la sociedad educacional.

Terminada la sociedad educacional y el matrimonio, María Eliana comenzó una etapa de formación continua que partió con la realización de un magíster en Gestión Escolar de Calidad, y diversos diplomados y cursos.

El año 2010, buscando ganar experiencia en el ámbito de la ruralidad, asumió, por medio de concurso, como directora en la escuela municipal rural Santa Sofía, escuela que se encontraba categorizada, por medio de los resultados en las pruebas estandarizadas, entre las diez peores de Chile.

En la escuela rural su trabajo se centró en dar autoconfianza a los y las docentes y asistentes, a levantar su autoestima y valorar su trabajo fortaleciendo el trabajo colaborativo por medio de espacios de reflexión permanente y planificación de la enseñanza.

Una de las primeras barreras que encontró al asumir el cargo se relaciona con factores sociales vinculados a la cultura machista en que nos movemos y que han construido una imagen de que el buen director o líder debe ser hombre. Esto se hizo evidente al asumir como directora en esta comuna rural ya que la mayoría de los directores de escuelas son hombres y ellos son escuchados con mayor atención en los distintos espacios, desde las posibilidades de capacitación hasta las de representación. Se repiten comentarios como “Llegó director, qué bueno que es hombre”. Los hombres más empáticos tienen la actitud de dar consejos o recomendaciones acerca de lo que es mejor visto en un director.

Hacia el año 2011 aparecen las primeras becas de formación de directores de excelencia. María Eliana realizó una formación en liderazgo al adjudicarse una beca lo que implicó la obligación de participar en concursos públicos, por lo que, el año 2013, postuló a tres concursos de Alta Dirección Pública y quedó contratada en una escuela básica de la comuna de Providencia.

En esta comuna su trabajo se inscribió en la elaboración de un proyecto educativo comunal participativo y democrático, asociado al fortalecimiento de la educación pública y la no selección del estudiantado. Sin embargo, el desafío mayor que enfrentó tenía que ver con el personal docente y asistente, quienes venían de una administración maltratadora y sancionadora, se veían tristes y asustados, no se atrevían a plantear sus consultas o dudas por miedo a represalias o a despidos. La desconfianza y maltrato eran parte de la cultura del establecimiento.

Estuve dos meses en ese colegio solo hablando con la gente, conversando, conociéndola y tratando de entregar confianza. Necesitaba que confiaran en mí y yo en ellos. Fue un proceso muy largo enfocado en sanar a la gente, a los profes, a los asistentes, de hacer pequeños cambios. Que ellos notaran que eran validados, para desde ahí comenzar a generar el proyecto educativo, con la participación de todos.

Durante este período María Eliana consolidó sus capacidades de atención y cuidado de las personas. La comunidad de esta escuela se volvió participativa y constructiva de los procesos, ganaron confianza y motivación por las mejoras en los aprendizajes y por relaciones interpersonales sanas y respetuosas. No hubo selección de estudiantes y los niveles de aprendizaje se mantuvieron.

El año 2017 ocurre un cambio de administración en la comuna, lo que pone en riesgo el proyecto educativo comunal impulsado hasta ese momento. Vuelven a aparecer las orientaciones educativas centradas en la selección, la competencia y el resultado. Ese mismo año surgió la posibilidad de asumir la subdirección pedagógica en la Corporación Municipal de Valparaíso donde se iniciaba un nuevo Proyecto Educativo Comunal. María Eliana asumió esta tarea en conjunto con otras tres mujeres encargadas de áreas distintas en la educación comunal (dirección, planificación, personal y pedagógica).

El primer año, el desafío principal fue asegurar representatividad de la comunidad en las instancias de participación propias de una comunidad educativa, dar transparencia a los procesos y construir un Proyecto Educativo Comunal a partir del mandato de la ciudadanía explicitado en los objetivos educativos de la alcaldía ciudadana 2017. Este liderazgo implicó la comunicación con los 54 establecimientos administrados por la Corporación.

El año 2018 aparecieron nuevos desafíos en este mismo contexto y María Eliana fue nombrada directora subrogante de un Liceo de Valparaíso que se encontraba pasando por una situación crítica. El desafío era lograr ordenamiento normativo desde lo curricular a la dotación y mejorar las relaciones entre apoderados/as, directivos y docentes. Al finalizar el primer semestre María Eliana entregó la dirección del establecimiento a la directora que asume por Alta Dirección Pública, el liceo se encontraba normalizado, los conflictos con los/as apoderados/as se habían terminado, el Centro de Estudiantes era protagonista de sus procesos educativos, y los y las docentes se sentían tranquilos/as y confiados/as para continuar en mejoras continuas con la nueva directora.

El segundo semestre de 2018 se le presentó otro desafío: asumir la dirección subrogante en un establecimiento educacional donde no se estaba cumpliendo correctamente con los planes de estudio, los estudiantes eran vistos como peligrosos por la comunidad docente y asistente, y había baja sostenida en matrícula. El primer logro fue que todas las horas de clases planificadas se realizaran, sin excepción; el segundo, mejorar las condiciones sanitarias para los estudiantes; y el tercero, reemplazar un modelo de sanciones y desconfianza hacia los jóvenes por un modelo de confianza, cariñoso y formativo.

Una de las dificultades más fuertes que enfrentó durante este período fue que existía un equipo directivo conformado por 10 personas, 3 de los cuales eran hombres machistas, antiguos en el establecimiento, que habían instalado una cultura desde el poder y la manipulación, y el maltrato y desprecio hacia las mujeres. Las mujeres que formaban parte del equipo se mantenían silenciosas y asintiendo ante las explicaciones o justificaciones que estos hombres daban para mantener las formas de hacer instaladas en la comunidad.

Acercándose el fin de ese año escolar, María Eliana recibió el diagnóstico de una grave enfermedad y debió abandonar repentinamente su función para someterse a un largo tratamiento médico.

Se reintegró a sus labores a mediados del año 2019 asumiendo el rol de coordinadora pedagógica, con la tarea principal de ordenar el funcionamiento del Programa de Integración Escolar Comunal. En este período el trabajo tuvo un foco en lo administrativo y culminó con un informe

con sugerencias para el funcionamiento del programa a nivel comunal que apuntara a la disminución del déficit financiero.

Actualmente, María Eliana ha seguido superando el “techo de cristal” y se desempeña en un cargo directivo asumido por concurso de Alta Dirección Pública en un establecimiento educacional en la ciudad de Valdivia. El mayor desafío que enfrenta es promover mejoras en los niveles de aprendizaje de los y las estudiantes por medio de desarrollo profesional docente y desarrollo de capacidades en asistentes, junto con conformar una comunidad educativa que confíe en sí misma, se respete, se valore y trabaje unida en generar mejores oportunidades educativas en un contexto de alta vulnerabilidad escolar; una comunidad que trabaje por la justicia social y la equidad, por atención a la diversidad y el cuidado de todos los seres que cohabitan en el territorio.

Conciliación del trabajo y la vida personal

Mientras María Eliana estudiaba su primera y segunda carrera (pedagogía en francés y en Educación Básica), conoce al que sería su esposo, luego se casa y su primer hijo nace en el año 1986. Junto a su marido se traslada a Talcahuano y, en 1990, nace su segundo hijo. Su deseo siempre fue volver a Santiago. Su marido estuvo de acuerdo, pero puso como condición que ella encontrara un trabajo cuyos ingresos permitieran mantener a la familia.

María Eliana contactó a una serie de colegios en Santiago y envió su currículum. De esa manera, en 1994, fue contratada en un colegio particular subvencionado que cumplía con las condiciones que su marido le puso. Esto le significó trabajar más de once horas diarias ya que esta escuela ofrecía a las familias de clase media de la comuna de Macul un lugar donde dejar estudiando todo el día a sus hijos. Las clases eran entre las 8:00 y las 19:00 hrs., sin talleres. Esto implicó estar con sus hijos por las noches, revisar tareas, preparar colaciones y materiales, bañar a los niños y hacerlos dormir antes que llegara su marido, quien no tenía horarios establecidos ni rutinas o acuerdos de responsabilidades. En ese momento, él solo “ayudaba”, el hacerse cargo de la casa y los niños recaía en ella.

En 1995, María Eliana queda embarazada por tercera vez, lo que alteró fuertemente su relación con el director del establecimiento en el que trabajaba. Este ponía permanentemente trabas en sus labores, ya sea no autorizando controles médicos o cuestionando sus capacidades por el hecho de estar embarazada. El menoscabo y maltrato sufrido durante ese período llevó a María Eliana a renunciar a su fuero maternal y a su trabajo al finalizar su posnatal.

Para mí era terrible, tenía que sacar a los niños formados después de estar diez u once horas en el colegio. Tenían que lustrarse los zapatos, peinarse y salir en fila. Entonces yo renuncié, porque ya no podía más. Yo renuncié a mi fuero maternal incluso porque yo no podía trabajar con esa estructura y menoscabo. Dije: 'Tengo que buscar otra cosa'.

María Eliana volvió a buscar trabajo. Para lograr ingresos que permitieran mantener a la familia, se desempeñó como profesora básica en dos establecimientos educacionales, treinta horas en cada uno. Almorzaba en el taxi que la trasladaba de una escuela a la otra.

A partir de estas experiencias desarrolló una gran capacidad de organización administrativa de su trabajo, y logró una estructura ordenada para la planificación y preparación de la enseñanza; sin embargo, se mantenía latente la necesidad de innovar en educación y de abordar el desarrollo de los y las estudiantes con una perspectiva más integral, no solo centrada en logros académicos y de resultado. Considerar a las niñas y los niños desde sus emociones y relaciones, con sus tiempos y necesidades, la llevan a seguir buscando otros modelos de enseñanza.

Su vida transcurre, en este periodo, con muchas horas fuera de casa, en el trabajo y apoyando a sus hijos y a su hija durante la noche y los fines de semana e intentando que ellos y ella no sintieran abandono. En ese mismo intento María Eliana asumió estar muy presente en la educación y en la escuela donde estudiaron sus hijos e hija, por lo que en la organización de los apoderados siempre tuvo un rol en la directiva de curso, lo que asumió con responsabilidad y contenta porque la acercaba a los profesores y a las profesoras de sus hijos e hija, y a la escuela.

Durante el ejercicio docente en el establecimiento El Encuentro, se sintió más tranquila con sus hijos e hija

ya que pudo matricularlos en el mismo colegio donde trabajaba con un costo más económico. Los dos hijos menores estaban todo el día en el colegio y debían esperar a que la mamá terminara la jornada laboral para volver a su hogar. Fue un período cansador, pero gratificante al poder estar con ellos en todo momento, participar en ceremonias y reuniones de apoderados, conversar más fácilmente con las docentes y ser excusada más cariñosamente ante alguna falta como apoderada.

El año 2004 se inicia el periodo en que junto a su esposo instalan un nuevo establecimiento educativo. Es ahí cuando se genera un gran quiebre familiar que termina con la sociedad educacional y con su matrimonio. María Eliana no poseía un rol administrativo, ya que este era realizado exclusivamente por su marido. Su labor se remitía a la dirección de liderazgo desde la dimensión pedagógica. Las decisiones relativas a salarios, contrataciones, mantención y mejoramientos eran tomadas por su marido quien no realizó rendiciones de cuentas de ingresos y egresos.

En ese período, y debido a las deudas que mantenía la familia por los altos costos del proyecto, María Eliana no recibía sueldo, solo firmaba una liquidación por un ingreso base mínimo, pero los dineros eran gestionados en su totalidad por su marido, tanto los de la subvención del establecimiento como los dineros familiares.

Es así como en este contexto, surgieron diferencias ideológicas entre ambos, las cuales, en conjunto con otros problemas generaron el divorcio de la pareja. El segundo año de funcionamiento del establecimiento su marido quiso obtener más ingresos y reemplazó la gratuidad por subvención compartida: las familias que pagaban podían continuar en el establecimiento, las demás debieron partir. Este hecho profundizó las diferencias entre María Eliana y su esposo ya que fue el inicio del abandono de las ideas que motivaron la fundación del centro educativo y de su proyecto educativo.

Otro de los aspectos que deterioró con mayor fuerza la relación entre ambos fue el estilo relacional: mientras su marido mantenía una relación lejana con el personal docente y asistente, con una gestión autoritaria, con varias demandas por maltrato, María Eliana se relacionaba desde la confianza, la participación y las decisiones compartidas. Su marido y socio pedía que, cuando él llegara a la escuela, ella abandonara cualquier tarea que estuviera haciendo para reunirse con él.

Todo este período implicó trabajar los siete días de la semana y precariedad económica en la familia por los compromisos adquiridos para el proyecto. Los hijos e hija se las arreglaban solos y comprendían la complejidad del trabajo. A pesar de ello, María Eliana siguió participando activamente de la educación de sus hijos e hija teniendo presencia activa como apoderada de los tres adolescentes. Una vez que María Eliana se aleja de este proyecto, en el año 2010, busca nuevos trabajos, asumiendo la dirección en un establecimiento público rural. Allí inicia una vida con su hija y sus dos hijos bastante independientes, en un ambiente familiar tranquilo y con muchos proyectos de vida que la llevan a mirar con gran entusiasmo sus desafíos como líder educativa. Luego, de este periodo, es cuando asume como directora del establecimiento educativo de Providencia, donde mantiene su estilo de vida tranquilo, aunque sus hijos y su hija, ya más grandes, han emigrado de su hogar.

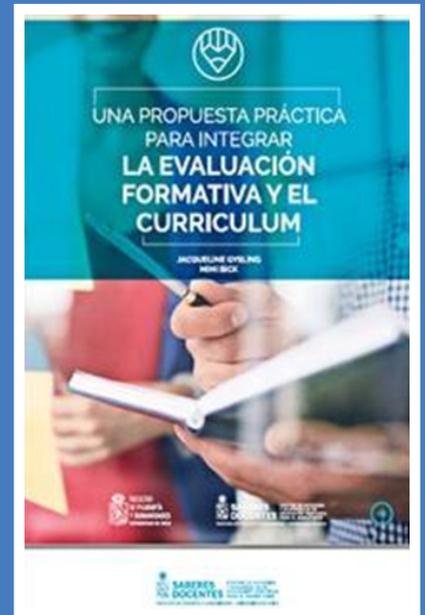
En el año 2017, María Eliana se va a Valparaíso donde asume diversos cargos de dirección. Sus hijos y su hija ya son adultos e independientes. Ella comienza un camino para fortalecer sus capacidades profesionales y personales en pos de aportar a su entorno y al desarrollo de la educación pública. Actualmente vive en Valdivia y lidera un establecimiento público, destacando su valoración y preocupación por el bienestar humano de la comunidad educativa.

María Eliana considera que el liderazgo y otras habilidades blandas pueden contribuir a la generación de un positivo clima laboral y la consecuente mejora en los procesos institucionales. Asimismo, cree firmemente que el proyecto educativo se construye de manera participativa y vinculante con la comunidad, y que parte de su rol es poder encauzar las expectativas de esta en el planteamiento institucional de la escuela.

Finalmente, María Eliana destaca que, desde su rol de mujer, madre y líder de instituciones educativas la motiva el saber que desde el liderazgo sí se puede llegar a influir en la mejora de los procesos educativos, a la vez que movilizar comunidades en pos de un cambio educativo para la justicia social y para que la educación sea realmente un derecho para todos y todas.

La Evaluación formativa y el currículum

Autoras: Jacqueline Gysling y Mimi Bick



08

Este libro recoge la experiencias y aprendizajes en Programas de Evaluación para el Aprendizaje de dos académicas colaboradoras de Saberes Docentes – Mimi Bick y Jacqueline Gysling - quienes desde el Programa de Educación Continua (PEC), actualmente Centro de Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, desarrollaron diferentes instancias de formación en torno a la Evaluación Para el Aprendizaje (EPA). Desde este espacio universitarios conocieron, desde primera fuente, los elementos de evaluación formativa que más motivan a las y los docentes como también los malentendidos y nudos que dificultan innovar en este campo.

A través de este libro, las autoras, invitan a abordar la evaluación formativa en conjunto con el currículum, esto es, apropiándose e interpretando el currículum vigente a la hora de planificar y evaluando formativamente aquello que importa de fondo que los y las estudiantes aprendan durante su experiencia escolar. Las reflexiones que se presentan en este libro, recogen experiencias de más de 20 años de trabajo con profesores y directivos del sistema escolar sobre Evaluación Para el Aprendizaje.

Particularmente, el capítulo que se presentará, es un ejemplo de esto último, como pensar de manera integrada la evaluación y el currículum, sobre todo considerando las últimas adecuaciones curriculares y las normativas del decreto 67.

Capítulo: Pensando integradamente la evaluación formativa y el currículum.

Autoras: Jacqueline Gysling y Mimi Bick

En términos curriculares y evaluativos se han introducido en los últimos años importantes cambios en nuestro sistema escolar. La priorización curricular que se planteó para afrontar la pandemia y la implementación de un nuevo Decreto de evaluación (Decreto 67/2018), que promueve decididamente la evaluación formativa invitan a remirar las decisiones curriculares y las prácticas evaluativas que ocurren cotidianamente en las escuelas y son una oportunidad para impulsar cambios que actualicen las prácticas pedagógicas, hacia un modelo que ponga en el centro el bienestar integral de los y las estudiantes y el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En este contexto nos ha parecido pertinente plantear algunas propuestas para implementar la evaluación formativa que impulsa el Decreto 67, desde una perspectiva evaluativa y curricular constructivista. Este interés surge porque las propuestas del decreto 67 implican innovaciones profundas de las rutinas evaluativas del sistema y el cambio de esas rutinas es complejo, más aún que estas se iniciaron en contexto de Pandemia, como lo ilustra el testimonio de Peige Basaure, docente de Matemática:

“El Decreto fue levemente socializado en mi colegio. En un inicio fue poner menos notas, hasta llegar a solo evaluar con conceptos durante varios meses. La pandemia influyó fuertemente en mi colegio para que los cambios que sugería el Decreto se fueran haciendo más patentes a medida que pasaba el tiempo. Se nos llamó constantemente a la flexibilidad, pero al mismo tiempo se nos exigía aprender a evaluar con portafolios y construir rúbricas, aspectos nuevos y desconocidos para muchos docentes que llevan varios años sumergidos en la cultura de la nota y hacen uso excesivo de la prueba como instrumento evaluativo (me incluyo en este grupo).

En mi caso, al ser de una asignatura troncal de las “importantes”, el cambio de cierta manera fue forzado. Para mí, aprender cómo construir un portafolio, cómo construir una rúbrica, entender que tenía que evaluar de una forma diferente, fue todo un reto. Evaluar de una manera distinta, con otro instrumento, con otro sentido, requería de mi parte no solo un cambio en la planificación y estructura de mi trabajo, sino que también un cambio en mi visión y pensamiento sobre la evaluación, sobre el sentido pedagógico de ésta.

Con relación a mis estudiantes, todos estos cambios eran muy raros para ellos, no estaban acostumbrados a esta nueva perspectiva. De partida no entendían que luego de haber entregado su trabajo, había una segunda oportunidad para mejorar (¿cuándo se había hecho esto con las pruebas?) o cuestionaban que existieran preguntas reflexivas en Matemática. Al igual que me pasó a mí, ellos también tenían que asimilar este cambio y cambiar su visión sobre la evaluación (distinta a una calificación).

Quizás no suena a mucho, definitivamente se puede hacer más y hay cosas por mejorar, pero de a poco se va avanzando. Y veo un cambio en la recepción de mis estudiantes, veo que ellos notan que son muy capaces de aprender pese a las condiciones en que estamos realizando clases. Noto que les gusta más aprender y participar, y no tienen miedo a decir lo que piensan o a equivocarse. Sé que no son todos, que aún me falta abarcar varios, pero tengo confianza en que el cambio llegó para quedarse, y que en el futuro todos y todas mis estudiantes podrán valorar cómo estos cambios mejoran su aprendizaje y su autoestima escolar. Pero no tan solo eso, sino que los hacen personas más reflexivas y conscientes de su propio aprendizaje.

No puedo negar que me ha costado mucho. Que sigo invirtiendo gran cantidad de tiempo en la preparación de mis clases y que sigue habiendo muchas presiones administrativas y externas. Pero ya comencé este camino, y no puedo volver a atrás.” (mayo, 2021)



Junto a las dificultades propias de un cambio de prácticas, conviven en el campo educacional y en el sistema escolar aproximaciones bastante diferentes de entender la evaluación formativa, dado que hay diversos enfoques para abordarla. Como explica Susan Brookhart (2007), este no es un concepto nuevo en educación y su origen se enraza en el conductismo. Sin embargo, las propuestas actuales en evaluación formativa se anclan en el constructivismo, lo que tiene consecuencias importantes respecto a cómo ésta se entiende y se realiza.

En términos globales, puede decirse que se pasa de una visión que considera la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el proceso de enseñanza y se orienta a ofrecer una retroalimentación correctiva a los y las estudiantes²¹, a otra que considera la evaluación como información que retroalimenta el proceso de aprendizaje y de enseñanza en todo momento y en la cual la retroalimentación a las y los estudiantes debe ser descriptiva de sus fortalezas y debilidades, orientando los pasos a seguir (Tunstall y Gips, 1996; William, 2009). Tomando los planteamientos de Black & Wiliam (2009), entendemos que “la evaluación es formativa en la medida en que las evidencias acerca del desempeño de los y las estudiantes son buscadas, interpretadas y usadas por los profesores y profesoras, los y las estudiantes o sus pares, para tomar decisiones acerca de los próximos pasos a seguir en la enseñanza y el aprendizaje. Decisiones que probablemente son mejores o mejor fundadas que las que hubiesen sido tomadas en ausencia de estas evidencias intencionalmente buscadas” (2009, p. 7). Desde este punto de vista, la calificación, asociada usualmente a la evaluación sumativa, también se realiza con un propósito formativo, ya que, si bien entrega un resultado final de un periodo, se busca que sea descriptiva de los aprendizajes logrados y retroalimente los pasos a seguir en el siguiente periodo.

Dentro del constructivismo, existen también diversos enfoques para realizar la evaluación formativa, por ejemplo, la evaluación de desempeños, la evaluación auténtica, la evaluación para el aprendizaje, la corriente francófona o la evaluación del desarrollo (Martínez Rizo, 2012)²².

Los énfasis de la evaluación varían entre los exponentes. Así, para la evaluación auténtica el foco está en el tipo de experiencias que se evalúan, mientras que en el caso de las corrientes francófonas está en la metacognición y en la evaluación del desarrollo está en observar la progresión del aprendizaje. No obstante, todas ellas tienen en común que ponen el acento en el uso de la información que provee la evaluación para conducir a mayores aprendizajes.

Este giro constructivista en la visión de la evaluación formativa se acompaña también de un giro curricular. No se trata solo de evaluar de distinta forma, sino que también se trata de poner énfasis en capacidades y conocimientos profundos que escapen a la formulación curricular de objetivos atomizados entre sí. El aprendizaje que se valora es el que se transfiere desde la escuela al mundo real y favorece la actuación deliberativa de los sujetos en múltiples ámbitos de la vida. En este contexto, no se trata entonces de evaluar quién sabe o no sabe respecto de un saber verdadero (correcto), sino de evaluar el desarrollo de las capacidades emocionales, relacionales, cognitivas, de actuación, motrices de los sujetos. Estas capacidades las desarrollan los y las estudiantes a través de la escolaridad a distinto ritmo, por ende, interesa evaluar dónde está cada estudiante en su proceso de desarrollo para apoyarlo a seguir aprendiendo, entendiendo que el grupo de estudiantes que conforma un aula es heterogéneo y que justamente se trata de hacerse cargo de tal diversidad.

Existen distintas formas de abordar y conceptualizar este conocimiento en la literatura especializada y en las agencias gubernamentales e internacionales vinculadas a la política educativa. Así, se habla de competencias, capacidades, comprensión profunda, grandes ideas, habilidades para el siglo XXI, aprendizaje generativo, conocimiento poderoso, saberes poderosos o, incluso, se recupera el concepto alemán de *bildung*. Desde nuestra perspectiva estos distintos enfoques comparten la preocupación por la transferencia del conocimiento más allá de la escuela y la importancia de orientar la educación hacia el aprendizaje de un conocimiento que habilite a los y las estudiantes a desenvolverse en diversos ámbitos.

²¹ En la tipología de Tunstall y Gipps (1996) la evaluación correctiva apunta a señalar los aciertos y errores de los y las estudiantes, apoyándolos a hacerlo bien la siguiente vez.

²² A las corrientes identificadas por este autor nosotras hemos agregado la evaluación del desarrollo (developmental assessment), corriente australiana con presencia en nuestro país a través de los Mapas de Progreso (Mineduc, 2009).

Asimismo, en estos enfoques se valora tanto el desarrollo de habilidades propiamente cognitivas -como pudiera ser el desarrollo del pensamiento crítico- como el desarrollo de habilidades interpersonales y socioemocionales -como pudieran ser la empatía, la tolerancia, el respeto o la autoestima. Se trata, entonces, de perspectivas que apuntan a fortalecer el sentido del conocimiento escolar y, a la vez, favorecen la formación integral de los y las estudiantes.

Una invitación a innovar en currículum y evaluación

A través de este libro invitamos a abordar la evaluación formativa en conjunto con el currículum, esto es, apropiándose e interpretando el currículum vigente a la hora de planificar y evaluando formativamente aquello que importa de fondo que los y las estudiantes aprendan durante su experiencia escolar.

Nos parece crucial detenernos en el currículum y la evaluación, ámbitos que, por distintas razones, suelen quedar relegados en un segundo plano en la definición del núcleo de saber profesional docente. Por ejemplo, esto se observa nítidamente en los estándares de la profesión, donde un conteo simple muestra la preeminencia del saber didáctico por sobre las capacidades para tomar decisiones curriculares o para evaluar²³ (Mineduc, 2021).

Nuestro objetivo no consiste solo en abordar dos dimensiones del proceso pedagógico algo relegadas por el predominio de la mirada didáctica; intentamos relevar dos dimensiones que son cruciales para otorgar sentido al proceso pedagógico y apoyar el aprendizaje de todos y todas. Más que un listado de objetivos, el currículum es un sistema de conocimientos, cuyas relaciones deben ser destacadas y potenciadas por los y las docentes, para que los y las estudiantes no los visualicen como fragmentos anecdóticos o simplemente irrelevantes. Trabajar en torno a los propósitos formativos que integran y dan sentido a la experiencia escolar apoya el desarrollo de aprendizajes significativos que se incorporan al bagaje más profundo de conocimientos y habilidades de los y las estudiantes.

El currículum prescrito que usualmente se observa como algo externo, impuesto y descontextualizado, debe ser apropiado e interpretado por los y las docentes para orientar ese viaje y hacerlo significativo.

La evaluación, por su parte, es el juicio constante formal e informal de docentes y estudiantes que va informando si es que se va avanzado, lo que permite hacer los arreglos necesarios para favorecer el aprendizaje de todos y todas. Desde la perspectiva que orienta este trabajo, la evaluación no se reduce a constatar el logro de un determinado objetivo de manera discreta con el siguiente objetivo. Más bien, se vislumbra como un espacio de información sobre el proceso de aprendizaje, orientado por criterios asociados a variables fundamentales de un determinado dominio de conocimiento (Forster, 2007). La evaluación, entonces, incluyendo la calificación, debe mutar a observar la comprensión profunda y el desarrollo de capacidades y competencias centrales y prestar menos (o ninguna) atención a los conocimientos superficiales.

Los capítulos que componen este libro tratan sobre currículum y evaluación en el contexto chileno, con la intención de apoyar a los y las docentes en su ejercicio profesional y en su empoderamiento en estos ámbitos cruciales.

Podrían identificarse opiniones referidas a que esta propuesta no se condice con la normativa curricular y evaluativa vigente, afirmación que no compartimos. En nuestro país el currículum prescrito se rige por un criterio de flexibilidad, que justamente está orientado a permitir la decisión local en estas materias. Según establece la Ley General de Educación, los establecimientos educacionales pueden definir planes de estudio y programas propios, es decir pueden organizar de distintas maneras el tiempo escolar, otorgando prioridades diversas, integrando áreas o incorporando otras. También pueden organizar de distintos modos la enseñanza, asignando prioridades, interrelacionando objetivos y contextualizando el currículum de variadas maneras. En el caso de tomar los planes y programas del Mineduc también hay flexibilidad. En los planes de estudio existen las horas de libre disposición para hacer variaciones a lo dispuesto por la autoridad, y

²³ Dos estándares de doce incluyen el conocimiento curricular (estándares 2 y 3); dos están referidos al conocimiento evaluativo (estándares 4 y 9), en tanto seis estándares se refieren al conocimiento didáctico y a las estrategias metodológicas (estándares 1, 2, 5, 6, 7 y 8).

en los programas se puede modificar la secuencia y las actividades a realizar. De modo que la planificación debe pensarse como un momento privilegiado de desarrollo y diseño curricular, en el que se integra el currículum, la enseñanza y la evaluación.

La adaptación del currículum nacional al contexto específico se ha denominado como contextualización (Mineduc, 2021). En la literatura especializada existen diversas definiciones de contextualización y distintas formas de realizarla (Espinoza y otros 2017; Zavalza, 2012), las que tienen en común que se relacionan con la idea que el currículo debe ser pertinente a la realidad y estudiantes específicos. Se sostiene que estas adecuaciones serán un estímulo para el logro de aprendizajes, porque el conocimiento que se valora es aquel que es transferible y transferido a contextos extra-escolares por los y las estudiantes (Fernández, Leite, Mouraz y Figueiredo, 2011).

En el ámbito de la evaluación las posibilidades para las decisiones locales son amplias desde el punto de vista normativo. Hasta el año 2018 la normativa solo exigía que los establecimientos debían tener sus propios reglamentos de evaluación y debían calificar a los y las estudiantes en una escala de 1 a 7. Nada impedía a través de esos reglamentos orientar la evaluación hacia los aprendizajes significativos, calificar con significado y menos aún evaluar formativamente, pero muy pocos establecimientos lo hacían. A partir del año mencionado, en que se promulgó el Decreto 67, se pide explícitamente que los establecimientos consideren en sus reglamentos la evaluación formativa, haciendo obligatorio lo que antes era voluntario. No obstante, se deja amplio espacio para abordar esta evaluación formativa del modo en que lo establezca la escuela, en términos de enfoque y operativa.

Así, tanto en currículum como evaluación existe un espacio importante para las decisiones locales, las que de hecho se toman cotidianamente, pero muchas veces bajo un imaginario que rigidiza y trivializa la norma nacional en vez de potenciarla.

En lo que sigue, entonces, proponemos una manera de abordar activamente el currículum prescrito a nivel local en la planificación, y una forma interrelacionada de abordar la evaluación, incluyendo la calificación, desde un enfoque formativo. Esta propuesta está pensada para

ser abordada por los y las docentes de forma individual o colectiva, con el apoyo de su equipo de gestión o sin él. No obstante, lo ideal es que se asuma como un espacio de reflexión colectiva en el marco de una gestión colaborativa y profesionalizante.

Puede decirse que la propuesta que se presenta es muy ambiciosa, ya que aborda muchos aspectos de las decisiones curriculares y evaluativas, que idealmente deberían articularse, pero conociendo el conjunto de los cambios propuestos, estos se pueden incorporar paulatinamente, iniciando las transformaciones con aquello que se considere prioritario primero y los otros aspectos después. En este caso, y parafraseando el dicho: el orden de los factores no altera el producto, pero si cabe recordar que la retroalimentación es la médula del enfoque formativo, y reflexionar sobre los propósitos del currículum es la médula de las decisiones curriculares.

La organización del libro o qué esperar del libro

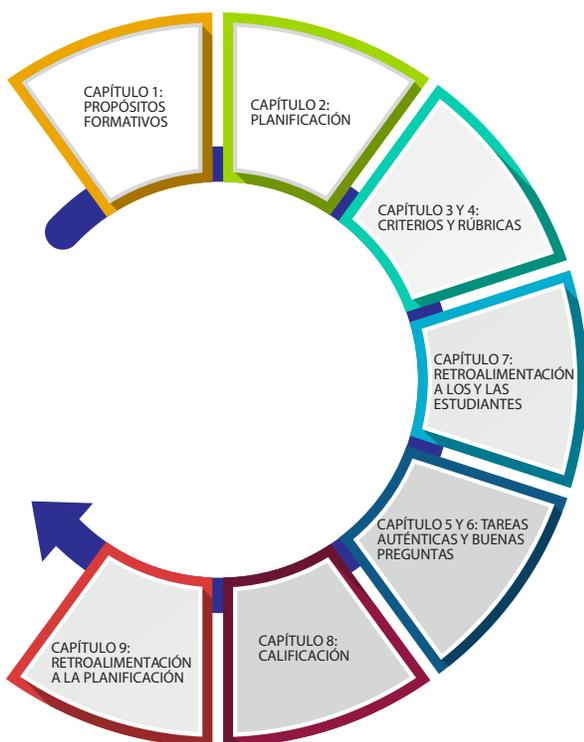
Para ordenar nuestra propuesta, identificamos una serie de momentos clave de toma de decisiones curriculares y evaluativas en el proceso pedagógico, las que representamos en el Diagrama 1. Estos momentos conforman un proceso o ciclo, en el que unas decisiones preceden a las siguientes en un continuo que acompaña la realización del proceso de enseñanza.

Si bien estos momentos los presentamos en un orden secuencial, entre ellos hay más bien una relación sistémica, es decir, la toma de decisiones que ocurre en un determinado momento contribuye a la puesta en marcha no solo de la toma de decisiones siguientes, sino supone un entendimiento de los distintos componentes del sistema, dado que las decisiones curriculares, evaluativas y didácticas están interrelacionadas en la práctica.

El único momento que ocupa un estatus distinto es denominado como “propósitos formativos” (Capítulo 1) ya que este es un componente central del sistema y por ello en el esquema lo hemos ubicado en el vértice superior izquierdo, “iluminando” el conjunto del sistema. Los propósitos formativos aluden a la intencionalidad formativa profunda que subyace al aprendizaje específico

y que se espera se transfiera fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, desarrollar la capacidad de argumentar o favorecer el desarrollo de la autonomía o el desarrollo de un sentido de solidaridad con los demás, pueden considerarse propósitos formativos. Los siguientes momentos decisionales abordan el conjunto de procesos pedagógicos: la planificación (capítulo 2); la definición de criterios y rúbricas (capítulos 3 y 4); la determinación de experiencias de evaluación y de aprendizaje (capítulos 5 y 6); la retroalimentación a los y las estudiantes (capítulo 7); la calificación (capítulo 8); y la retroalimentación a la planificación (capítulo 9).

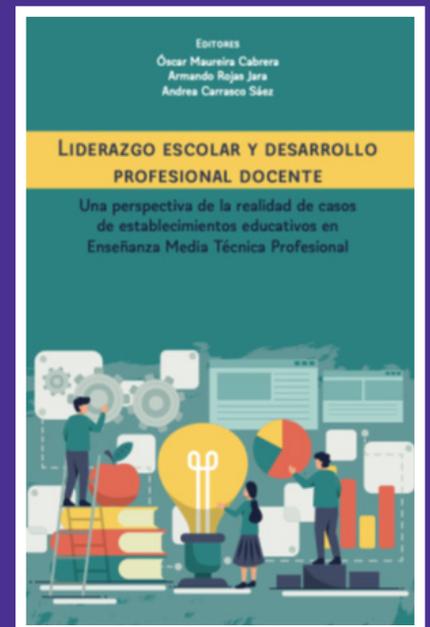
Diagrama 1. Los momentos clave de la evaluación formativa y los capítulos del libro



En los siguientes capítulos nos referiremos a cada uno de estos momentos decisionales, dando orientaciones y ejemplos para apoyar la práctica docente. Estos ejemplos tienen la particularidad de no ser ejemplos hipotéticos; al contrario, los ejemplos que hemos seleccionado para ilustrar los momentos del esquema y sus interconexiones son recuentos de experiencias que hemos tenido en nuestro trabajo con diferentes grupos profesionales a través del tiempo, y también hemos tomado ejemplos de otras experiencias que nos parecen valiosas. Los ejemplos no son perfectos, pero son buenos ejemplos de aspectos específicos del enfoque que proponemos, y tienen el valor de ser reales. Algunos de ellos los hemos tomado del Bachillerato Internacional (IB), una organización a la cual están asociados múltiples establecimientos educacionales a través del mundo, incluidos varios en Chile. Esta organización ofrece programas formativos para todos los niveles escolares que son reconocidos por su orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes y el máximo desarrollo de sus capacidades. Otros ejemplos han sido elaborados por docentes en contextos de actividades de desarrollo profesional orientadas a incorporar la evaluación formativa en sus prácticas. Se ha reconocido la autoría cuando hemos contado con la autorización explícita para ello. La mayoría de los ejemplos provienen de un curso de evaluación para el aprendizaje del Programa de Educación Continua (PEC) de la Universidad de Chile realizado el año 2014.

Liderazgo y Desarrollo Profesional Docente en Enseñanza Media Técnica Profesional

Editores/a: Oscar Maureira, Armando Rojas y Andrea Carrasco



09

Este libro es parte de un proyecto Fondecyt regular, del cual el Centro Saberes Docentes es parte desde el año 2023. Este libro da cuenta del avance cualitativo que el Centro ha tenido en los últimos años, en materia de adjudicación de proyectos de investigación financiados por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). El propósito de este proyecto es analizar y aportar conocimientos sobre las prácticas predominantes de liderazgo en dos niveles clave de la organización institucional: el nivel directivo y el nivel medio y sus acciones favorecedoras del Desarrollo Profesional Docente (DPD).

Particularmente este libro presenta los primeros resultados de la investigación y a través de un estudio de casos múltiples y ofrece una primera aproximación a las prácticas de liderazgo en dos niveles clave de la estructura organizativa relacionadas con el DPD en la Educación Media Técnico - Profesional (EMTP), así como su articulación.

Este capítulo que se presenta, da cuenta de los resultados de dos casos del estudio, dos liceos: uno de la Región Metropolitana y otro de la VI región del país, donde se presentan el contexto de la institución y la educación Técnico Profesional, la estructura del Plan Local de Desarrollo Profesional Docente; las características sobre condiciones de funcionamiento organizacional del DPD en TP, entre otros datos.

Capítulo: Informe Caso N° 8. Liceo Bicentenario Cumbre de Cóncores de Renca²⁴

Autor y autora: Pablo González Martínez y Andrea Carrasco Sáez

²⁴ Se agradece el financiamiento otorgado por el proyecto FONDECYT 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP.

1. Características contextuales del TP

El liceo fue creado el año 2010, por el municipio de Renca. En la actualidad su dependencia es municipal, aunque el año 2024 pasan al proceso de creación de SLEP.

“Desde sus orígenes, el Instituto tiene un componente básico y sólido que lo define de manera integral: la búsqueda de una educación de calidad, expresada en una cultura de altas expectativas y de excelencia académica, así como de excelencia formativa” (PEI, 2023, p. 6), lo anterior se expresa en el lema que encabeza el PEI “Institútanos, con todo, juntos hacia la cumbre” y en el principio que el mismo instrumento releva, “La excelencia, en resultados y procesos”. El liceo es polivalente, su matrícula integra a estudiantes de entre 7º básico y IVº medio. Imparte las siguientes modalidades de enseñanza: Enseñanza Básica; Enseñanza Media Humanista-Científica Niños y Jóvenes; Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial Niños -Telecomunicaciones; Enseñanza Media Técnico-Profesional Técnica Niños- Atención de enfermería. Su matrícula es de 853 estudiantes (Mineduc, 2023).

Su estructura organizacional está compuesta por: director y equipo directivo que integran el Inspector General y dos jefaturas de UTP según niveles de enseñanza. Además, el liceo cuenta con una estructura de departamentos que agrupó a las y los docentes según las asignaturas y especialidades que imparten.

El liceo está emplazado en la macrozona centro. El liceo Instituto Cumbre de Cóncores está ubicado en la comuna de Renca, sector norte de la Región Metropolitana. Su población preferentemente pertenece a grupos socioeconómicos medio-bajo y bajo.

Según los datos de Junaeb (2023), el IVE del liceo es del 79%. La matrícula del liceo pertenece al grupo socioeconómico medio-bajo y bajo. En los resultados SNED 2022-2023 recibe 100% de la Subvención de Excelencia.

Misión:

El Instituto Cumbre de Cóncores está llamado a la excelencia y el liderazgo académico, en un marco de valores institucionales: respeto, esfuerzo, lealtad y fraternidad, el que será fomentado por el liderazgo del Equipo Directivo y la excelencia profesional de sus docentes, para un pleno e integral desarrollo personal de sus estudiantes. (PEI, 2023; p. 23)

Visión:

El Instituto Cumbre de Cóncores es una entidad educacional polivalente, dependiente de la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Renca. Creado para liderar a nivel comunal y nacional procesos y resultados educativos de excelencia, el Instituto, a través de un trabajo mancomunado de toda la comunidad escolar, formas jóvenes con un desarrollo integral, que incorporan a través de aprendizajes significativos un pensamiento fundamentado, crítico, amplio, con valores consistentes y universales, desarrollando una educación continua, constituyéndose en protagonistas y líderes de sus vidas y su entorno. (PEI, 2023, p. 23).

Objetivos estratégicos

- A. El liderazgo, la visión estratégica, la planificación, la conducción y el manejo de la información.
- B. La convivencia escolar y el apoyo a los estudiantes.
- C. Los recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos, así como los procesos de soporte y servicios.
- D. La organización, preparación, implementación y evaluación curricular.
- E. Los resultados en términos de logros de aprendizaje, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.
- F. La comunicación, como un eje relevante en la gestión, pues a través de ella se puede potenciar los principales objetivos estratégicos que la comunidad escolar se plantea. (PEI, 2023, p. 23)

Las orientaciones contenidas en el ideario del PEI del liceo tienen su foco principal en la búsqueda permanente de la excelencia en los resultados de aprendizaje que logra el establecimiento, lo que, como puede verse más adelante, también está expresado en los marcos comprensivos e interpretativos de las y los entrevistados.

2. Estructura y contenidos de los Planes Locales y articulación con instrumentos de gestión

El Plan Local de DPD, definido por la ley 20.903 de 2016, como una exigencia en la gestión de las escuelas y liceos que reciben financiamiento estatal para su funcionamiento. Dicho Plan es un instrumento que promueve el diseño de una política institucional que impulsa el desarrollo de capacidades en las y los profesores de cada establecimiento. El plan, dice la norma legal, ha de ser diseñado e implementado entre el sostenedor y el director del establecimiento, en consulta con las y los docentes.

En el caso del Liceo Cumbre de Cóndores, este instrumento de gestión institucional responde a los objetivos del Plan DPD de la Red Pública de escuelas y liceos de Renca 2022 y a los resultados de una encuesta aplicada al cuerpo docente, consultas a los asistentes de la educación, entrevistas a las jefaturas técnicas del establecimiento y del informe de resultados comunales de la evaluación docente reportado por la plataforma Docentemás, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica (CPEIP).

El Plan, en su apartado fundamentación, hace referencia a cuatro componentes y conceptos claves del DPD, aunque no se observa una definición o descripción de estos: “Reflexión pedagógica / reflexión sobre las propias prácticas; Creatividad e innovación; Trabajo colaborativo; Evaluación continua” (Plan Comunal de DPD, 2022; p.2)

El Plan define el siguiente Objetivo General a nivel comunal

Desarrollar y fortalecer las capacidades profesionales en docentes y asistentes de la educación de las escuelas y liceos de la red pública de Renca, teniendo como marco del Proyecto Educativo Comunal, la política educativa nacional y las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes que se educan en los centros educacionales dependientes de la Corporación de Renca. (p. 5)

De igual modo, presenta siete objetivos específicos:

1. Ejecutar un plan de perfeccionamiento docente, concordante con una educación inclusiva y los cuatro pilares de la educación (Unesco, 1990).
2. Implementar cambios metodológicos-didácticos en los procesos y ambientes de aprendizaje.
3. Proporcionar a los/las docentes y asistentes de la educación, herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas para el desarrollo de sus actividades en una educación inclusiva.
4. Dar cuenta de las exigencias del currículum nacional, logrando que los estudiantes adquieran los aprendizajes en el curso y a la edad correspondiente.
5. Implementar espacios de reflexión pedagógica que permitan el acompañamiento de los docentes y asistentes de la educación y tomar decisiones participativas entre: docentes, asistentes de la educación y directivos.
6. Desarrollar competencias en jefaturas técnicas Pedagógicas para acompañar a docentes en la implementación de los saberes adquiridos y/o desarrollados en el proceso formativo.
7. Lograr un cambio de actitud respecto al rol docente desde una concepción de transmisor de conocimientos a guía o facilitador de los procesos de aprendizaje (p.5).

El mismo documento contiene un Plan de Formación comunal destinado a las y los docentes y asistentes de la educación, que se implementa de modo simultáneo en los establecimientos municipales de la comuna, en específico, en las horas de las denominadas “Redes Comunales”. El Plan de Formación identifica seis prioridades formativas de nivel comunal: Diversificación de la Enseñanza; Evaluación para el Aprendizaje; Programa de Educación en Ciencias Basados en la Indagación; Habilidades para el Siglo XXI; Aprendizaje basado en proyectos, con desarrollo de las TIC’s; Activando la Resolución de problemas en las aulas aplicando la producción de textos.

Las metodologías contempladas en el Plan son las siguientes: “Talleres teórico práctico en donde los docentes son acompañados para el diseño y ejecución de un proyecto y de guiar a sus estudiantes” (p. 9). Además de:

Talleres de actualización y profundización de las grandes ideas de las ciencias y sobre la educación en ciencias, particularmente aplicando la pedagogía indagatoria. Otro elemento fundamental considerado es la reflexión de la práctica pedagógica y la colaboración entre pares y otros profesionales para producir el cambio desde una clase tradicional hacia una clase indagatoria e inclusiva. (p. 8)

Un anexo del Plan describe luego, en términos generales, las formas de implementación de dos estrategias de implementación de acciones de DPD y de cinco acciones formativas y de DPD que en él se establecen.

En específico, las dos estrategias son: acompañamiento al aula y Análisis de las observaciones y acompañamiento al aula, cuantitativo y cualitativo (Anexo Plan 2022; p. 2).

Las siguientes cinco acciones formativas presentadas en el anexo del Plan Comunal son: Acompañamiento al aula; Análisis de la observación y acompañamiento al aula; capacitaciones Swormod; capacitaciones en Didáctica y evaluación de los aprendizajes; Seguimiento y acompañamiento docente; Acompañamiento entre pares; Trabajo en red (trabajos colaborativos de docentes de aula y directivos). Solo en la acción Capacitación, presenta de manera detallada la forma de abordaje de implementación, mediante una estructura del curso de Didáctica y Evaluación.

Menciones al rol directivo: En el Plan Comunal de DPD y su documento Anexo, no se hacen menciones a las funciones directivas y de liderazgo medio, salvo su participación como actores y/o como sujetos de formación en las iniciativas que se definen.

8° Trabajo en Red. En la línea de trabajo colaborativos de docentes de aula y directivos, que trabajan en equipo con el objetivo de hacer propuestas pedagógicas y de gestión institucional que tienen como finalidad mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Este año se continuará con el trabajo en Red comunal por asignaturas, dicho trabajo, se realizará un miércoles de cada mes y estará a cargo de la coordinación central de la Corporación de Educación. (Anexo Plan Comunal, 2022, p. 6)

Por su parte, el PME 2023 del liceo hace mención al rol del director y del equipo directivo, referida a dos tipos de tareas: acompañamiento y seguimiento al trabajo de los docentes y orientaciones a la acción docente para la definición de procedimientos para la mejora de las prácticas de aula.

Al respecto el documento señala en sus estrategias y acciones, lo siguiente:

“Dimensión Gestión Pedagógica / Estrategia: Los docentes serán acompañados por el equipo de gestión y entre pares, mediante la observación y acompañamiento de aula, para mejorar la acción docente al interior de ésta, considerando principalmente las necesidades detectadas en relación a la restitución de aprendizajes, diversidad presente en el aula, y la vinculación del currículum con el área socioemocional .Acción: Acompañamiento y retroalimentación de la prácticas pedagógicas: “La coordinación pedagógica y dirección del centro educativo define procedimientos y acciones para fortalecer y mejorar las prácticas pedagógicas de los equipos de aula, a través de la observación y el acompañamiento del trabajo colaborativo, de clases y la retroalimentación de las mismas. / Acción: Actividades interdisciplinarias: “Se realizarán trabajos interdisciplinarios articulando diversos saberes incentivando el foco en: Currículo priorizado, Aprendizajes claves, vinculación curricular socioemocional (PME, 2023, p. 2).



El indicador de esta estrategia, definido en el mismo documento señala: “El equipo directivo realiza a las menos 2 acciones de acompañamiento docente con el fin de mejorar sus prácticas” (PME, 2023, p. 2)

En el PEI del establecimiento, hacia el final del documento, se presentan objetivos estratégicos y metas, en clave PME, en diversas áreas de la gestión, entre ellas la curricular y la de liderazgo. Destacan objetivos estratégicos referidos al DPD, como, por ejemplo, el “Objetivo Estratégico 2: Instalar sistemas de acompañamiento y supervisión docente al aula” (p. 30), y otro relacionado con el fomento del uso de material didáctico (p.31). El documento contiene además dos anexos relevantes para el estudio: 1. Principios pedagógicos del Instituto; 2. Anexo axiológico (pp. 43 y 45). De ellas, se desprenden menciones al rol directivo en el campo del DPD.

Menciones a liderazgos medios (Unidad Técnica)

El Plan Comunal, en su apartado Plan de Formación, define la participación como sujetos de formación, de las jefaturas técnicas de cada establecimiento en algunas de las acciones formativas contempladas en él: Diversificación de la Enseñanza; Evaluación para el Aprendizaje. Entre ellas destaca la “Capacitación en Arpa PACE: Objetivo General: Fortalecer las prácticas pedagógicas del equipo de profesores y del equipo de Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas Objetivos en lenguaje, matemática, ciencias e historia” (Anexo Plan Comunal, 2022, p. 3).

En el documento anexo del Plan, por su parte, se define en una acción, la participación de los departamentos:

7° Acompañamiento entre pares: Con el objetivo de fomentar el desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje, las diferentes asignaturas organizadas por Departamento realizarán Observaciones entre pares de manera de enriquecer sus prácticas pedagógicas, la Pauta que también es consensuada entre ellos permite generar una instancia de retroalimentación destacando las fortalezas y los aspectos por mejorar, esta acción contribuye positivamente a potenciar el trabajo en equipo de manera colaborativa. (Anexo Plan Comunal, 2022, p. 6)

El PME establece para los liderazgos medios las funciones de acompañamiento y articulación del trabajo colaborativo. Para este rol, aplica la cita abordada en este apartado en el subepígrafe Menciones al rol Directivo, no se observa en el documento la articulación del PL con otros instrumentos de gestión institucional. Por otro lado, el Plan, según lo señalado por el director en su entrevista, si bien es de nivel comunal, el equipo del liceo la adecuó, lo “aterrizó” como dice el director, a la realidad del establecimiento. En la siguiente cita, el director explica en que consistió eso proceso de contextualización del plan comunal a la realidad y a la singularidad del liceo:

“El plan de desarrollo profesional docente, un plan que se elaboró a nivel comunal y se elaboró a cuatro años no y participaron los directores, los jefes técnicos de los colegios, pero fue un plan como bien general y luego nosotros como colegio agarramos ese plan y lo aterrizamos a nuestra realidad como colegio y ahí sí hicimos participar a los jefes de departamento del colegio y en alguna oportunidad también lo trabajamos con (...) a cuatro años, lo revisamos todos los años y lo revisamos con acciones super completas porque las cosas cambian de un año pa otro, por ejemplo este año el plan de desarrollo profesional docente se focalizó en temas de salud mental, en temas de (...) propiamente tal, por lo tanto toda nuestra formación para las y los docentes ha ido como en esa línea y surgió de la propia necesidad de los profesores” (Entrevista directivo).

De igual modo, el Plan contextualizado, dice el director, es construido a partir de las necesidades que las y los docentes señalan tener en el campo de su aprendizaje profesional. De este modo, el equipo directivo se dedica a detectar las necesidades planteadas por las y los profesores y con ello va diseñando un plan de trabajo que busca responder a tales requerimientos. Al respecto, el director dice:

“Los propios profesores lo van identificando (...) docentes en diciembre cuando revisamos las acciones que habíamos hecho durante el año y proyectamos las del 2023, por ejemplo los profesores nos pidieron cosas bien concretas, por ejemplo capacitaciones en el uso de la voz, nos pidieron capacitaciones en (...) y nos pidieron capacitación en abusos ya el año pasado y este año hemos experimentado un montón de situaciones

que los estudiantes han relevado a los profesores, por lo tanto, los profesores no se sienten, no se sentían capacitados en términos de cómo enfrentar un relato de un alumno o estudiante con respecto al abuso (...) en salud mental, en

formación para los profesores en términos de abuso en cuidado, en auto cuidado que tiene que ver con el uso de la voz con todas estas cosas que surgen a partir del desgaste que se produce estar todo el día haciendo clases” (Entrevista directivo).

3. Características sobre condiciones de funcionamiento organizacional del DPD en TP

La jefa de UTP señala que existen reuniones permanentes de dicha instancia con las jefaturas de los departamentos, instancias que tienen foco en el DPD. Dice la entrevistada: “tenemos reuniones de jefes de departamento, donde fomentamos el desarrollo profesional docente, por lo tanto, independiente a que, en una reflexión pedagógica, nosotros podamos tomar temas pedagógicos, ya sea de evaluación, de planificación o de lineamientos con respecto al plan de recuperación de aprendizajes” (Entrevista directivo medio).

En esta misma dirección, luego ella, afirma que estas reuniones se realizan semanalmente, en un horario protegido de cuatro horas en los que se analizan prácticas e instrumentos de la gestión docente en aula, en la perspectiva de mejorarla. Señala la entrevistada:

“tenemos una instancia donde se juntan los jefes de departamento, que es el día jueves son cuatro horas en que nosotros tenemos intocables esas horas para que trabajemos el desarrollo profesional docente con ellos y no es que nosotros nos sentemos a conversar con ellos y divaguemos, o entremos en catarsis, nosotros vamos con cosas concretas, tomamos el marco la buena enseñanza, tomamos los estándares, los estándares educativos, vamos a las rúbricas, y hacemos el análisis de las rúbricas de manera que, ¿en qué estamos fallando? ¿Qué nos falta? ¿En qué estamos bien? Entonces de una manera bastante crítica” (Entrevista directivo medio).

Un jefe de Departamento TP, en la entrevista afirma que también existe otra instancia de DPD regular:

“cada día miércoles tenemos consejos de profesores que son algunos consejos de profesores de carácter informativo, otros tienen algunas características de profesores que son de bien de carácter informativo, otros tienen algunas características de talleres y también se da el espacio para que los jefes de departamento se reúnan por departamento con los equipos de trabajo con los distintos departamentos” (Entrevista directivo medio).

El jefe del departamento TP señala que desde la UTP al inicio del año se dan algunos lineamientos específicos en el campo del DPD. Da como ejemplo que para el año 2023 dichos lineamientos pusieron el foco en el desarrollo de capacidades profesionales para el trabajo colaborativo y la evaluación para el aprendizaje. Al respecto, sostiene:

“Claro que al principio del año cuando UTP hace los alineamientos en conjunto con los jefes de departamento vemos qué es lo que se prioriza en el año que está corriendo, fue trabajo colaborativo y ahora este año estamos más enfocados en las evaluaciones, en las evaluaciones, no las sumativas...las formativas” (Entrevista directivo medio).

El mismo entrevistado, más adelante confirma lo señalado al plantear que:

“Los alineamientos que nosotros nos fijamos, que emanan desde UTP, emanan desde UTP y ahí se socializa hacia abajo lo que se pueda hacer, entonces nosotros, en base a la experiencia que UTP propone, y en base a la experiencia de los profesores, se llega a un consenso de cuáles son los alineamientos que vamos a seguir para el año que corre” (Entrevista directivo medio).

Junto con las instancias de reuniones de departamentos y de consejo de profesores, descritas con anterioridad, un entrevistado señala que se implementó durante el año 2022 un ejercicio permanente de intercambio de experiencias entre docentes al interior del liceo, iniciativa que resultó ser nutritiva para el desarrollo profesional. Señala el entrevistado:

“lo hicimos el año anterior, que resultó a mi juicio tal vez alguien puede tener una opinión distinta, pero a mi juicio cuando hicimos transferencias educativas, la transferencia educativa eran experiencia de cada de los profesores nosotros del equipo de profesores acá en la escuela y que cada uno mostraba al resto de los profesores del consejo de profesores cada uno mostraba las buenas prácticas que podía tener” (Entrevista directivo medio).

Él describe con mayor detalle la referida iniciativa:

“cada departamento, tanto TP como Científico Humanista, mostraban alguna experiencia educativa que haya tenido éxito o medianamente éxito en el aula, en el aula misma, entonces hacían su presentación, nos explicamos entre cada uno las distintas cosas que los profesores hacen dentro del aula” (Entrevista directivo medio).

Por otro lado, el mismo participante señala que se realizan permanentemente talleres que apuntan al desarrollo de capacidades en las y los docentes en diversos ámbitos. Talleres algunos informativos y otros de desarrollo de habilidades profesionales vinculadas a la formación TP. Destaca, en este sentido, la realización de talleres que apuntan:

“hacia las habilidades blandas, porque finalmente el perfil que tratamos de dar a la TP, que creo que lo dije anteriormente, el perfil que le tratamos de dar a TP, es que sea una persona proactiva y que tenga buenos... que sea una persona que sea proactiva en la empresa, digamos, si bien es cierto, también inculcamos que vaya a la universidad, o que sigan los estudios en otro centro de formación técnica, o un instituto, o lo que puedan ellos o el mundo laboral directamente” (Entrevista directivo medio).

Un elemento relevante al momento de hablar de condiciones institucionales para el DPD, dice relación con el tiempo institucional disponible efectivamente para la realización de actividades de colaboración, de reflexión, de formación profesional, entre otras. Un elemento obstaculizador de aquello afirma el jefe de departamento TP, dice relación con el tiempo que disponen las y los profesores para participar de las actividades planificadas en el área del DPD. Desde su perspectiva existen condiciones desfavorables que impiden la participación efectiva de las y los docentes en dichas instancias. Al respecto, señala:

“el trabajo colaborativo es un trabajo colaborativo tiene todas estas bondades y estos beneficios contrasta con las horas que tienen los profesores porque los profesores no tienen la hora suficiente para poder planificar, es como una demanda del gremio yo sin ser gremialista no lo soy tanto, pero yo el problema que veo en la educación que tenemos para poder hacer una mejor gestión con los estudiantes sin duda el horario que debe tener un profesor dentro del colegio, porque ahora el sistema como actúa en este momento el profesor viene hace su clase y se llena de trabajo administrativo y a eso tiene que sumarle también cuando hay alguna falta o algo los profesores tienen que suplir a ese profesor que falta en el colegio hay que cubrirlo se ocupa tiempo de los profesores” (Entrevista directivo medio).

4. Creencias y teorías de acción predominantes en el liderazgo directivo y medio favorecedoras del DPD

Para el director, según señala en la entrevista, la clave del DPD está en la realidad contextual de cada establecimiento y en las necesidades específicas que tengan las y los docentes en cuanto a su desarrollo profesional, para atender adecuadamente las necesidades de las y los estudiantes. Al respecto, dice:

“El plan de desarrollo profesional docente, un plan que se elaboró a nivel comunal y se elaboró a cuatro años nol y participaron los directores, los jefes técnicos de los colegios, pero fue un plan como bien general y luego nosotros como colegio agarramos ese plan y lo aterrizamos a nuestra realidad como colegio y ahí sí hicimos participar a los jefes de departamento del colegio” (Entrevista directivo).

Además, la concepción que tiene el director en relación al DPD, según sus propias declaraciones, podría organizarse en relación a cuatro tipos de temáticas referidas al desarrollo profesional y al bienestar de las y los docentes: Talleres de formación continua, orientados al desarrollo de capacidades profesionales en relación a temáticas específicas del trabajo docente, como son evaluación, interacciones con estudiantes, prevención del abuso, contenidos de las especialidades y/o asignaturas.

“el otro tema que pidieron los profesores fue el tema de evaluación... entonces también hemos capacitado durante el año, hemos hecho jornada de evaluación y ahí están como los cinco ejes que se trabajaron este año, en cosas bien concretas, acciones bien aterrizadas” (Entrevista directivo).

Intercambio y acompañamiento entre pares. Iniciativas sistemáticas de intercambio de buenas prácticas docentes

“tenemos varios, varias acciones durante el año en dónde son los propios profesores que (...) pedagógicas, más que capacitar a los profesores cuentan buenas experiencias de aula que le han dado resultados en términos metodológicos,

en términos de evaluación, en términos de, en términos de interacción con los estudiantes etc., entonces son experiencias que además (...) validadas, que han tenido buenos resultados y se preparan además porque hay un trabajo coordinado con la jefatura técnica entonces son los propios profesores los que un poco dan a conocer y exponen acciones que han dado como buenos resultados (...) y lo otro qué hacemos harto, es que aquí hay una cultura, una cultura instalada que es de acompañamiento y observaciones” (Entrevista directivo).

Bienestar docente y autocuidado. Centrado en actividades que procuran el bienestar emocional y físico de las y los docentes, así como su autocuidado.

“un equipo de profesores que se encargan del auto cuidado, entonces ellos proponen actividades a los profesores, los profesores las votan y las hacemos, entonces por eso, en una jornada de autocuidado hay cuatro o cinco talleres de manera simultánea que van desde masajes, de estos como masajes express que duran de 15 a 20 minutos, desde cuidado personal para las profesoras, ponte tú viene una manicurista les hace las uñas, cariñito ahí como más de belleza, típico que los profes eligen como el partido de fútbol la pichanga, otras profes como que eligen el tema del yoga, entonces como que hacemos cuatro o cinco talleres de manera simultánea en un horario específico y cada profesor se inscribe en el taller que más le atraiga o en la acción que más le atraiga (...) autocuidado, por lo tanto, te tienes que inscribir en algo sí o sí” (Entrevista directivo).

Acciones de desarrollo de capacidades asociadas a las actividades pedagógico-curriculares de las y los docentes.

“entonces dijimos... qué hacemos sí los planes y programas están como un poco obsoletos,

entonces con el equipo de profesores de telecomunicaciones nos sentamos a trabajar en una propuesta y fuimos dándonos cuenta que (...) entonces ahí hicimos un trabajo con algunos técnicos de telefónica, con algunos ingenieros de telefónica y creamos durante un año una mesa de trabajo todos los días jueves donde participaban los profesores, el equipo directivo, la jefe técnica, yo y (...) curricular y nos decían mira pero los estudiantes en este módulo deberían saber hacer esto, esto y esto, por lo tanto, nosotros después lo tomábamos lo aterrizábamos y los llevábamos al currículum, tuvimos un año trabajando en eso, le presentamos los planes y programas al ministerio de educación y nos lo rechazaron por unas cosas más de forma, entonces tuvimos que sentarnos un segundo año porque no nos dimos por vencido y dije yo no hemos perdido un año en esto no vamos a quedarnos con esto y que nos digan que no, además el ministerio lo que te entrega de vuelta es como todo lo que tienen que arreglar también te facilita la pega, entonces en esa vuelta y esto fue por una gestión que hice como (...) y nos facilitó un curricularista del ministerio que también venía a la reunión, a esta mesa de trabajo cada 15 días (...) lo que teníamos que corregir lo presentamos por segunda vez y ahí nos aprobaron el plan y programa y quedó ya sancionado y hoy día tenemos plan y programas propios” (Entrevista directivo).

Una práctica relacionada con el DPD, relevada por el director del liceo, dice relación con la comunicación y negociación con las empresas que prestan servicio en el campo de la formación docente, así como con el sostenedor de la comuna, para obtener los fondos que hagan posible el financiamiento de las acciones. Al respecto, el director sostiene que:

“la gestión la termina siendo el director no? el ir por los recursos, contratar, sentarse a conversar con estas empresas que hacen formación, la planificación de la formación etc., ¿sobre todo el ir a sentarse con el sostenedor es algo que le compete directamente a un director te das cuenta? Él tiene que gestionar, él tiene que ir a dar explicaciones, tiene que finalmente tratar de convencer a las jefaturas para que pueda resultar” (Entrevista directivo).

Otros tipos de prácticas de liderazgo directivo, según el mismo informante, dicen relación con la participación en las actividades de formación junto a las y los docentes. Además, menciona el director, les ha correspondido preparar acciones formativas e implementarlas, tareas que resultan muy demandantes para quienes ejercen roles directivos en el establecimiento. En este sentido, el director comenta:

“todas las acciones que nosotros hacemos en el proceso formación docente siempre están presente todo el equipo directivo, todo. Yo siempre he pensado que tenemos que dar como el ejemplo no podemos como contratar una capacitación y encerrarnos a hacer como trabajo administrativo (...) los profesores solos sino que, mi discurso por lo menos con mi equipo directivo, es que nosotros tenemos que participar en todas las capacitaciones a modo de ejemplo no? y claro, también me ha tocado por ejemplo en términos de evaluación este año no pudimos contratar una empresa o una AT que nos viniera a capacitar, entonces finalmente la formación en evaluación (...) la hemos terminado y la jefe técnico y nosotros hemos preparado la evaluación para las y los profesores y eso también significa un desgaste de tiempo, de recursos, hay que prepararla, tú sabes que los profesores además son súper críticos no? entonces hay que preparar bien la formación en términos de evaluación para que además sea significativa” (Entrevista directivo).

Otro tipo de práctica se relaciona con el trabajo de coordinación con los jefes de departamento:

“nosotros trabajamos harto con las jefaturas de (...) trabajar con los jefes de departamento y esos espacios protegidos también han significado ir a conversar con el sostenedor, pedir más horas para los jefes de departamento, gestionar el tiempo, gestionar horarios, te pongo un ejemplo, nosotros a todos los jefes de departamento les pagamos dos horas de jefatura de departamento” (Entrevista directivo).

Una experiencia significativa en cuanto al liderazgo con foco en el DPD, que releva el director del liceo, se relaciona con la articulación entre algunas empresas y los docentes de una de las especialidades TP y equipo directivo. En esta experiencia lograron definir de manera conjunta, contenidos referidos al currículum TP actualizados según los requerimientos técnicos de las empresas contactadas. Incluso, con los resultados de dicho proceso, los equipos de liceo diseñaron programas propios que luego el ministerio reconoció:

“entonces dijimos ya, qué hacemos si los planes y programas están como un poco obsoleto, entonces con el equipo de profesores de telecomunicaciones nos sentamos a trabajar en una propuesta y fuimos dándonos cuenta que (...) entonces ahí hicimos un trabajo con algunos técnicos de telefónica, con algunos ingenieros de telefónica y creamos durante un año una mesa de trabajo todos los días jueves donde participaban los profesores, el equipo directivo, la jefe técnica, yo y (...) curricular y nos decían mira pero los estudiantes en este módulo deberían saber hacer esto, esto y esto, por lo tanto, nosotros después lo tomábamos lo aterrizábamos y los llevábamos al currículum, tuvimos un año trabajando en eso, le presentamos los planes y programas al ministerio de educación y nos lo rechazaron por unas cosas más de forma, entonces tuvimos que sentarnos un segundo año porque no nos dimos por vencido y dije yo no hemos perdido un año en esto no vamos a quedarnos con esto y que nos digan que no, además el ministerio lo que te entrega de vuelta es como todo lo que tienen que arreglar también te facilita la pega, entonces en esa vuelta y esto fue por una gestión que hice como (...) y nos facilitó un curricularista del ministerio que también venía a la reunión, a esta mesa de trabajo cada 15 días (...) lo que teníamos que corregir lo presentamos por segunda vez y ahí nos aprobaron el plan y programa” (Entrevista directivo).

Un tipo de práctica señalado por la jefa de UTP del liceo, dice relación con la articulación entre las necesidades de las y los estudiantes y las orientaciones al equipo docente, en especial del área TP, en relación a tales necesidades. Al respecto ella, señala:

“hay un trabajo de acompañamiento, un trabajo de escucha de los estudiantes, en relación con que ellos muchas veces manifiestan ¿Sabes qué profe, no estoy aprendiendo, entonces ahí viene la retroalimentación al profesor, la conversación con el profesor, se generan muchas instancias que van directamente de la mano del área técnico profesional” (Entrevista directivo medio).

Otro tipo de práctica desde la jefatura UTP dice relación con liderar instancias de trabajo docente con foco en el desarrollo de capacidades en las y los docentes y con foco en el impulso al liderazgo de los jefes de departamento.

“tenemos reuniones de jefes de departamento, donde fomentamos el desarrollo profesional docente, por lo tanto independiente a que en una reflexión pedagógica, nosotros podamos tomar temas pedagógicos, ya sea de evaluación, de planificación o de lineamientos con respecto al plan de recuperación de aprendizajes, nosotros también tenemos una instancia (con) los profesores jefes de departamento (en que) se genera un liderazgo distributivo, donde damos directrices, no voy a hablar de capacitación, porque nosotros no somos un ente de capacitación, pero sí trabajamos con ellos de manera que tomen conciencia ¿Cuál es el trabajo y el rol activo del docente dentro del aula? Y ellos como jefes de departamento, como especialistas deben tomar el liderazgo” (Entrevista directivo medio).

Por su parte, el director releva una práctica de acompañamiento al aula, que alcanza un destacado nivel de despliegue en la organización, como él mismo señala:

“los jefes de departamento acompañan harto a los profesores del departamento en el aula, en estas observaciones con retroalimentación, etc., ahora las retroalimentaciones también, o sea, las observaciones al aula cuando tú jefe de departamento va a ver a su colega al aula también tiene un espacio protegido de retroalimentación que general está presente alguna de las jefas técnico en esa retroalimentación, otra de las cosas que hace harto el jefe de departamento es y que surgió también desde la necesidad, o sea desde una propuesta de los propios profesores fue no

solamente hacer estas observaciones de aula, de estos acompañamientos al aula, en la disciplina propiamente tal del jefe de departamento sino que también hacerlo con otras asignaturas, entonces de repente tenemos profes de ciencia que están observando profes de historia, profesores de historia que están observando a profesores de arte, tenemos todo, tenemos como la cultura instalada de la acompañamiento al aula” (Entrevista directivo).

El director señala que la pandemia y la postpandemia han significado un giro sustancial de sus prioridades formativas, tanto para las y los estudiantes como para las y los profesores. Estas prioridades han transitado desde un énfasis por lo académico hacia privilegiar la dimensión socio-emocional y las habilidades sociales de los integrantes de la comunidad. Al respecto, indica:

“antes de la pandemia todas nuestras formaciones, capacitaciones y el plan de formación docente estaba súper enfocado, su foco era lo académico ya? mucha capacitación en términos de evaluación, de curriculum, en alguna asignatura en particular, post pandemia nuestra, nuestro plan de formación docente ha tenido que emigrar un poco más a la salud mental tanto de los profesores como y como los profesores pueden también manejar ciertas cosas que están pasando hoy día en el aula que no tienen que ver con lo académico, sino que tienen que ver con la salud mental de los estudiantes por lo tanto, el foco hoy día ha cambiado, el foco que yo tengo puesto hoy día en el colegio es en convivencia escolar no en términos académicos porque post pandemia año 2021, 22 y hoy día 23 fíjate que no tendremos grandes problemas académicos todos nuestras problemáticas se basa en el tema de la convivencia escolar, los estudiantes llegaron más violentos, tienen problema de salud mental, entonces todo, todo nuestra formación en el plan de desarrollo profesional docente está, ha tenido que emigrar como en como fortalecer en, al equipo de profesores en estas temáticas” (Entrevista directivo).

Estas afirmaciones son confirmadas en el grupo focal, en donde un profesor participante, afirma que:

“Todas las (...) profesionales que teníamos antes de la pandemia, tenían directa relación con curriculum, con evaluación o con didáctica, en cambio, ahora es cuidado de la voz, bajar los niveles de estrés, resolución de conflictos, las TIC, o sea, obviamente la pandemia, como cambió el escenario, de cómo nos relacionamos, cambió también la forma de cómo debo hacer clases” (Grupo focal docente).

La jefa de UTP, en su entrevista, además, releva el impulso que el establecimiento ha dado al liderazgo distribuido en el que adquieren protagonismo y autonomía profesional las y los docentes de otros niveles en la organización. En este sentido, afirma:

“también hemos generado un liderazgo distributivo de manera que no sea todo punitivo, de que nosotros no le digamos, oiga profe, ella tiene que hacer, sino que ellos también como especialistas en la asignatura, también puedan tomar decisiones y las consensuamos y las conversamos” (Entrevista directivo medio).

5. Características de las prácticas de liderazgo director(a) y medio en procesos de gestión del DPD

En el grupo focal TP-HC, las y los participantes reconocen la existencia de instancias de trabajo colaborativo basadas en la difusión de buenas prácticas docentes, con el fin de promover el aprendizaje profesional colectivo. Dicen los docentes:

“También el equipo directivo (...) permite que los colegas TP muestren su trabajo y eso también es importante, porque aparte de promover el aprendizaje también crea un sentimiento de edificación, tanto por la carrera como por la institución” (Grupo Focal docente).

En esta misma dirección una persona participante señala que en su opinión:

“Otra práctica también que he visto que es super efectivo por lo menos considero que es muy buena, que felicitan los trabajos que se hace, reconocen las buenas prácticas, incitan a las prácticas, incitan también que compartamos nosotros como profesores, lo que hacemos, entonces eso es igual valioso” (Grupo Focal docente).

Otra práctica que destacan en el grupo focal es:

“al final de año nos entregan un informe que este año se llamó OPM oportunidad para mejorar y dentro de esa oportunidad de mejorar siempre, siempre ponemos algún tipo de especialización, el año pasado tuvimos la especialización con respecto al trabajo de la voz, por ejemplo, la resolución de conflicto, la resolución de conflicto, tuvimos otra que tiene que ver con liderazgo también y el ambiente de aprendizaje en la sala, si bien no está tan institucionalizado, formalizado por parte de la corporación” (Grupo Focal docente).

En este mismo sentido, destaca un participante del grupo, una práctica desarrollada desde la UTP del liceo:

“Yo pienso que una de las más efectiva el acompañamiento al docente, o sea, que va la jefa de UTP sin fin punitivo por supuesto, a ver un clase, después de una evaluación, después una retroalimentación de esa misma clase, te hace firmar, no un compromiso, pero si un informe donde se te dijo esto y tu aceptaste, donde uno se puede contra redundar y pienso que es la más importante, la instancia de escuchar al docente sus necesidades y en su práctica acompañando, los coordinadores también tienen un peso muy importante” (Grupo Focal docente).

Se señala que existe una práctica entre los departamentos de la FG y la FD, de acompañar y retroalimentar a sus pares profesionales de otros departamentos. Esta práctica consiste en:

“siempre la retroalimentación nunca es punitiva como decía el colega, sino que siempre es formativo en realidad, siempre a las mejoras y el otro acompañamiento que es de los mismos docentes, que justamente son docentes, que no son de la misma especialidad o de la misma asignatura, y siempre vamos con esto cruzado, cierto, y que ellos nos pueden dar ideas para mejorar nuestra exposición y logro de los objetivos en la clase, o ellos ven, y observan una práctica dentro del aula que le puede servir para poder asociar” (Grupo Focal docente).

Las y los docentes participantes del grupo focal TP-HC, señalan que existen instancias de articulación entre los distintos niveles de la organización.

“las reuniones que se hacen por departamento, las reuniones que se hacen con todo el equipo docente y el equipo directivo donde se manifiestan diferentes puntos o directrices, directrices, a seguir durante el mes, creo que son prácticas bastante efectivas y oportunas y además de eso, permiten guiar a tu que hacer pedagógico y docente como tal” (Grupo Focal docente).

De igual modo, revelan la comunicación y la existencia de una clara disposición a colaborar entre los niveles institucional y sectorial:

“Considero que aquí los roles están muy marcados, identificados cada uno de los líderes o cada uno de las personas hace su trabajo de forma correcta, eficiente y (...) desde el director, pasando por cada uno hasta llegar a la sala de clase, así lo he interpretado en este año que estoy yo acá porque el lineamiento se sigue, te escuchan, no es algo que es solamente que te imponen, sino que te escuchan tu posición y hay un diálogo, pero desde cada uno tiene un rol” (Grupo Focal docente).

6. Síntesis comprensiva del caso

El sello del establecimiento, orientado hacia la excelencia académica, desde su creación hasta la actualidad, se pone en evidencia en los documentos de gestión y en las perspectivas de las y los informantes que participaron del estudio. Esta cualidad, constituye una suerte de capital simbólico que probablemente incide en los procesos y en los resultados del establecimiento. El liceo cuenta con la asignación de Excelencia Académica entregada por el Ministerio de Educación.

Desde un punto de vista formal, el liceo responde a un Plan Comunal de DPD, el que promueve el desarrollo de capacidades a partir de los requerimientos del PEI comunal. Este instrumento omite funciones y roles de los líderes escolares. En cambio, el PME y el PEI son instrumentos formulados por el propio establecimiento y en ellos es posible encontrar las singularidades contextuales del liceo. El PME define la tarea de acompañamiento y orientación a los docentes por parte de los directivos. El PEI es consistente con dicho planteamiento en uno de sus objetivos estratégicos, en el que se propone la instalación de un sistema de acompañamiento y supervisión liderado por los directivos.

El Plan Comunal define la participación de los líderes medios en acciones formativas y en el rol de acompañamiento docente. El PME también define roles de acompañamiento y de impulso al trabajo colaborativo desde este nivel de liderazgo.

Un elemento identificado en las entrevistas, que ha de tenerse en cuenta, se refiere a que el director y el equipo directivo, en el cumplimiento de sus funciones, contextualizan el Plan Comunal de DPD a las necesidades y prioridades que declaran tener las y los docentes, en el campo de su aprendizaje profesional y en cuanto al autocuidado y bienestar personal.

El liceo, en ese marco, despliega una serie de prácticas institucionales con foco en el DPD, que trascienden con creces los postulados y el marco de acción del Plan Comunal, sin negarlos, por cierto. Llama la atención que todos los consultados reconocen la existencia de estas acciones o prácticas y valoran su aplicación y sus efectos. Entre ellas, destacan: Reuniones semanales de UTP con jefes de departamento TP y HC para planificar actividades de DPD; Consejos de profesores con foco en el DPD; Espacios de

intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes y departamentos; acciones formativas en modalidad de talleres. De este modo, el liceo participa de las acciones señaladas en el Plan Comunal y también realiza sus propias actividades permanentes en el campo del DPD.

Otra clave fundamental a tener en cuenta en el estudio se refiere al marco comprensivo que tiene el director en relación al DPD. Dicho marco pone el foco de los esfuerzos institucionales en esta área, en la realidad contextual y en las necesidades del liceo, más allá de lo formulado en el ya referido Plan Comunal. De hecho, el director señala que ellos “aterrizan” este instrumento, a la realidad del establecimiento.

El director expresa, en sus opiniones vertidas en la entrevista, una amplia mirada y comprensión del concepto DPD, a sus componentes y al modo en que estos han de desarrollarse y articularse entre sí. Para el director, el DPD, no se refiere únicamente a talleres de formación. Aunque también releva que dichos talleres han de ser combinados y articulados con experiencias de intercambio y de acompañamiento pedagógico entre pares profesionales.

De igual modo, señala que estas iniciativas deben complementarse con otras, como con las acciones de bienestar y autocuidado para las y los profesores y con actividades sistemáticas y cotidianas, relacionadas con actividades de desarrollo pedagógico-curricular auténtico de los docentes, entendiendo por auténtico, la tarea y la responsabilidad del docente en el campo de la propuesta formativa del establecimiento. Señala, un ejemplo específico, de formulación de planes de estudio propio en una especialidad TP, experiencia que luego escaló hacia otras asignaturas. Estas experiencias, dice el director, implican ineludiblemente el desarrollo y/o fortalecimiento de nuevas capacidades profesionales en las y los docentes.

Respecto de las principales prácticas directivas con foco en el DPD, es posible señalar que las y los entrevistados indican que éstas principalmente son: comunicación y negociación con instituciones prestadoras de servicio en este campo; participación en actividades de formación; coordinación y preparación de acciones de DPD con jefes de UTP y de departamento; articulación con empresas relacionadas con las especialidades TP para favorecer la propuesta pedagógico-curricular del liceo.

En el caso de los liderazgos medios, señalan los entrevistados que las prácticas más relevantes son: articular las necesidades de las y los estudiantes con las necesidades de DPD, en especial en el campo de la TP, en donde existe una menor formación en el ámbito pedagógico de los docentes que se desempeñan en la FD; liderar instancias de trabajo docente con foco en el DPD; acciones de acompañamiento al aula y retroalimentación. Finalmente, señalan las y los entrevistados que la pandemia movió el eje de las prioridades permanentes del liceo, desde el eje primordialmente académico, hacia un eje más integral, en el que emerge con fuerza el bienestar y el autocuidado del estudiantado y también del profesorado.

Parte II

La segunda parte de este libro reúne los 25 años de aprendizajes y experiencias que el Centro de Estudios Saberes Docentes ha logrado generar en conjunto con miles de docentes y asistentes de la educación, con los cuales ha tenido la oportunidad de dialogar y de intercambiar visiones y perspectivas respecto de la transformación educativa y la pedagogía, como principal motor de dichos cambios. En este apartado se presentan principalmente enfoques conceptuales y metodológicos, así como herramientas, estrategias que podrían ser consideradas para el diseño e implementación de nuevas experiencias de aprendizaje profesional, individual y colectivo, basadas en procesos de reflexión y de experimentación pedagógica en diversos contextos.

CONTENIDO PARTE II

- 01** | **Libro 1: Educación y democracia**
Año: 2018
Autores: Álvaro Ramis y Carlos Rodríguez Rivas
Capítulo: *Ideas, estrategias y experiencias para la innovación en formación ciudadana.*
Autora: Estela Ayala | p.128
- 02** | **Libro 2: Docencia y desarrollo profesional: fundamentos, debates y perspectivas**
Año: 2021
Autor: Luis Felipe de la Vega
Capítulo 1: *Resignificación de la educación continua para el fortalecimiento de la profesión docente: avances, discursos y tensiones.*
Autora: Gabriela Martini
Capítulo 9: *Los desafíos de las y los asistentes de la educación en el ámbito de la convivencia escolar a partir de una experiencia formativa.*
Autoras/es: Eloísa Sierralta Landaeta, Eric Carafí Ávalos, Mario Bugueño Mundaca, Jorge Figueroa Figueroa, Diego Larenas Farías. | p.147
- 03** | **Libro 3: Herramientas para el liderazgo escolar en educación media técnico profesional**
Año: 2020
Autor/a: Marcela Peña Ruz y Luis Felipe de la Vega
Capítulo: *Herramienta No 4. Estrategias para el acompañamiento docente con foco en Enseñanza Media Técnico Profesional.*
Autora: Marcela Peña | p.193
- 04** | **Libro 4: La memoria de la educación**
Año: 2020
Autor: Luis Felipe de la Vega
Capítulo: *Beatrice Ávalos Davidson: Vocación y Desarrollo Profesional Docente.*
Autor: Luis Felipe de la Vega. | p.205
- 05** | **Libro 5: Transformar la educación**
Año: 2023
Autor: Luis Felipe de la Vega
Capítulo: *Los maestros están bajo asalto político. Entrevista a Peter McLaren.*
Autor: Luis Felipe de la Vega. | p.217

Educación y democracia

Autores: Álvaro Ramis y Carlos Rodríguez Rivas



01

Este es el segundo libro que emergió en el marco de la implementación del proyecto de colaboración Sur-Sur que el Centro de Estudios Saberes Docentes y el Departamento de Estudios pedagógicos, unidades académicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, impulsaron en conjunto con el Instituto de Formación Docente (INFOD), del Ministerio de Educación de El Salvador. Este proyecto, denominado “Educación, Ciudadanía y Democracia”, fue financiado por el Fondo Chile de la Agencia Chile de Cooperación Internacional al Desarrollo (AGCID) dependiente del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y se desarrolló entre los años 2017 y 2019. El principal propósito del mencionado proyecto, fue profundizar y expandir las capacidades profesionales en el campo de la formación ciudadana de un grupo de 70 docentes del sistema escolar salvadoreño.

El capítulo a presentar, da cuenta de “experiencias innovadoras”, así como “innovaciones” en la formación ciudadana, distinguiéndose unas de otras por su gradualidad, permanencia e impacto, en donde las primeras, al ser más bien coyunturales, alcanzan un efecto limitado sobre el entorno, a diferencia de las segundas, que por su profundidad, generan transformaciones significativas en los contextos comunitarios e institucionales donde ocurren, por lo que logran proyectarse en el tiempo y permanecer.

En este texto se establece un vínculo entre la innovación y la esperanza de transformación, cuya naturaleza primordial es pedagógico. De ese modo, la innovación, en especial, en el ámbito de la formación ciudadana, deja de ser una simple imposición externa a la escuela y a la profesión docentes, para constituirse en una posibilidad emancipatoria tanto para el profesorado como para el estudiantado.

Capítulo: Ideas, estrategias y experiencias para la innovación en formación ciudadana.

Autora: Estela Ayala Villegas

1. Innovación, pero en clave de esperanza

«Lo que ahora es evidente, alguna vez fue imaginario».
William Blake

«Y porque muchas de nuestras catástrofes son revelaciones trágicas de la falta de imaginación sobre el futuro que se iba formando».
Néstor García Canclini



Desde una acepción general de innovación, obviando su polisemia, esta alude al cambio en las instituciones educativas pensado con criterios de mejora, considerando una óptica multidimensional, que abarca espacios, sujetos, procedimientos, en una larga lista de etcéteras. Dicha transformación se moviliza teniendo presente una voluntad manifiesta. Por ejemplo, aspirar a la democratización de las escuelas y sus prácticas marca una intencionalidad que se hace necesaria a la hora de posicionarse desde la Formación Ciudadana encarnada en la realidad y no en el mero ver-so declarativo. A su vez, debe aludir a un perfeccionamiento de aquello transformado, siempre positivo: de ahí, que el otro elemento clave en esta definición sea la ya mentada mejora. Implicará, por su parte, procesos de internalización entre actores y de institucionalización de sus acciones, lo que le da fuerza en el tiempo.

Es de interés rescatar elementos facilitadores para desarrollar procesos de innovación; por ejemplo, «la cultura de la confianza mutua y altas expectativas que existen en estas escuelas» (Bellei et al, 2014, p. 69). Innovar, en consecuencia, no es un fenómeno de corto aliento o esporádico, sino que implica un fuerte y constante trabajo, el cual, además, pretende su trascendencia, relevando su sentido pedagógico (Díaz Barriga, 2009. Tejada, 2008a. Bolívar, 2008). La innovación debe «sedimentarse» en la práctica (Díaz Barriga, 2009), recogiendo evidencias de sus logros y debilidades, comprendiendo sus lógicas e impactos. Otro elemento no menor que se debe destacar es que la innovación nunca es un proceso de trabajo solitario: alude a una mejora colaborativa (de la Torre, 2002), en donde se comparte, se coopera, se tejen cuestiones comunes entre los habitantes del territorio escolar, asunto que se

hermana con la convivencia democrática y la concepción de que todas y todos podemos ser actores.

Algunos autores levantan, como diferente, las llamadas experiencias innovadoras, cuya distancia con la innovación propiamente tal se encuentra en que las primeras poseen un impacto menor, sus cambios son particulares o específicos y temporalmente breves; en otras palabras, son «intentos puntuales de cambio en las instituciones educativas en cualesquiera de sus dimensiones que no llegan a institucionalizarse, normalmente a nivel de aula» (Tejada, 2008b, p. 388).

Por lo tanto, es posible que, en el desarrollo de este texto, nos encontremos con casuística asociada tanto a experiencias innovadoras, como a innovaciones propiamente tales en Formación Ciudadana. Indudablemente, la invitación se centra a pensar en clave de innovación y no dejar que las buenas experiencias se desvanezcan como pompas de jabón, sin sacar en limpio aquellos aprendizajes profundos²⁵ y nuevas tramas de saberes de las cuales nos podemos nutrir.

Coincidiendo con Bellei et al (2014), las experiencias escolares ligadas a los procesos de mejora deben tener presente la subjetividad de sus actores, movilizando la vida cotidiana en su interior, la cultura escolar y los lazos identitarios, compartiendo prácticas e impactando positivamente en la convivencia. Ello gesta un fuerte compromiso con la escuela en sus diversos ámbitos.

²⁵ En este sentido, nos conectamos con la acepción de innovación de Antonio Bolívar, quien la define como «Cambio interno o cualitativo, mediante un proceso de aprendizaje personal e institucional, sostenido en el tiempo, que afecta las creencias, las prácticas y materiales que se utilizan; además es un proceso con un conjunto de fases (iniciación, desarrollo e institucionalización)» (Bolívar, 2008, p. 390).

A través de este compromiso, opera un enérgico impulso que consolida las comunidades de aprendizaje, motivando a sus actores en pos de proyectos comunes y el trabajo continuo. En este sentido, las instituciones escolares debiesen aspirar a ser «comunidades inquietas, que no se dejan adormecer por el logro, incluso cuando han mejorado notablemente» (Bellei et al, 2014, p. 68). Algunos registros de experiencias en Formación Ciudadana, precisamente, aluden a esta dimensión, que se entronca indudablemente con la motivación.

Pero no es suficiente el mero deseo, las solas ganas. Es importante asirse de la esperanza de lo posible, de que la realidad se puede intervenir, que se puede transformar, cuestión que requiere diagnosticar, problematizar, trazar caminos y metas. Ello levanta la importancia de las y los actores, junto a la impronta de un futuro que no es ajeno, lo que el sociólogo chileno Hugo Zemelman nombra como la epistemología del presente potencial: «[lo anterior permite] la recuperación del sujeto como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible» [...] «el futuro nacerá en la medida que seamos capaces de develarlo a través de las prácticas individuales o colectivas; de otro modo no hay futuro. El futuro [...] es construible para muchos propósitos, desde muchos ángulos, con muchos sentidos» (Zemelman en Rivas, 2008, pp. 120-122).

Por otro lado, la esperanza, dice el pedagogo brasileño Paulo Freire, configura una necesidad ontológica que debiese anclarse en la práctica, ya que por sí misma no implica directamente la transformación: ello sería un acto de ingenuidad extrema, que gatillaría el efecto contrario: la desesperanza. Además, dicha esperanza tiene que ser crítica y puede ser educada (Freire, 2008. Giroux en Rodríguez, 2017). **La esperanza, en consecuencia, resulta movilizante, activa, impulsiva.** «La institución escolar, pero sobre todo el docente, necesitan reconocer que cuentan con una propuesta que permite mejorar el trabajo que se realiza; en cierto modo, necesitan recuperar el sentido de utopía en su trabajo pedagógico» (Díaz Barriga, 2009, p.

35).Y, en este punto, aun cuando si en nuestro horizonte está la utopía, lo que importa es el trayecto constructivo, el avance como motor, parafraseando un poco la idea de utopía en Galeano (1993)²⁶; procurar generar las bases para desenvolverse en una sociedad verdaderamente democrática.

Lo anterior no elimina el temor a la proyección de los obstáculos y a la incertidumbre. Ello refuerza la necesidad de apelar a supuestos, hipótesis, mundos posibles. Es prestar atención a la imaginación democrática (Rodríguez, 2017. Freire, 2010), las oportunidades que despliega, siendo conscientes del derrotero que asumimos en la escuela para la construcción y vivencia de una sociedad más justa bajo visiones y criterios elaborados colectivamente.

2.Docencia y justicia social: un eje para considerar

Avanzar hacia una sociedad más democrática y justa, indudablemente, forma parte de las tareas pendientes en América Latina, en donde los contrastes, la inequidad, la pobreza, la corrupción —entre otros fenómenos— nos interpelan para dar, de modo urgente, un cambio de rumbo radical. Esta crisis y el malestar que genera llega a las y los docentes, llega a nuestros niños y niñas, alcanza a las escuelas²⁷. Ante la adversidad, cabe recobrar las esperanzas que puede traernos la lucha por la justicia social, la que puede imprimir no solo un carácter progresista a la educación, sino asumir la responsabilidad por la transformación. De ahí la importancia de los procesos formativos docentes, tanto iniciales, continuos como permanentes, para la apropiación consciente de una perspectiva pedagógica que le da consistencia, entre otras cosas, a la Formación Ciudadana, para repensar (desde una mirada crítica) las políticas públicas, el currículum, los programas, las prácticas, el rol de los actores escolares, la responsabilidad de la sociedad respecto a la educación y a las escuelas que queremos, etc.

²⁶ «Ella está en el horizonte... Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar» (Galeano, 1993, p. 310).

²⁷ Como lecturas recomendadas se pueden citar: Pablo Gentili (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI editores-CLACSO y del mismo autor como compilador (1995), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: UACM.

La acción por la Justicia Social permite pensar que no basta con comprender las injusticias que existen en el mundo, sino que es necesario avanzar más allá. Las búsquedas de posibilidades de transformación deben hacer que mi condición de docente permita el reconocimiento y la participación de quienes están en posición de exclusión... La Justicia Social, entonces, es un acto permanente y de cada día que vamos buscando y aprendiendo. (Silva-Peña, 2017, p. 130)

Tal como indica el mismo autor recién citado, no se trata de apelar a los conceptos más comunes sobre justicia social, ligándola a las lógicas de redistribución, reconocimiento, entre otras, **sino a la justicia social para la acción**, lo que requiere de docentes con capacidades críticas, reflexivas y transformadoras, para potenciar lo mismo en las escuelas, en sus estudiantes, pares docentes y quienes quieran vincularse con la comunidad escolar. Todo lo anterior implica un **compromiso político del profesorado**, quienes podrán liderar, promover o facilitar prácticas para la justicia social y, en consecuencia, materializar acciones transformativas.

3. Estrategias y experiencias

De la mano con los nuevos enfoques en Formación Ciudadana, se han asociado y recomendado una serie de estrategias didácticas, algunas de las cuales han servido de inspiración o han movilizad experiencias en escuelas y liceos, tanto de Chile como en el extranjero, para el desarrollo y promoción de competencias para una nueva ciudadanía.

Antes de avanzar, esclarezcamos qué entenderemos por estrategia didáctica:

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Un medio cuya organización secuenciada permite el logro de un fin educativo y que implica, para los casos de nuestro interés, uno o varios procedimientos flexibles y adaptativos. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Ese carácter dúctil, junto a su lejanía de la rigidez algorítmica, permite su consideración y manejo referencial para su transferencia contextualizada o como mero elemento de inspiración y/o fundamentación para nuevas propuestas. La definición consignada es compatible con la de experiencia propiamente tal.

De partida, debemos prescindir (para los efectos de este texto) de la experiencia como simple acción o conjunto de acciones desarticuladas, irreflexivas, dispersas o lo que comúnmente significamos como un acontecimiento cotidiano. La experiencia escolar se corresponde a un diseño, a una propuesta, a un proyecto que debe comprenderse como totalidad, del modo en que se expresa en la siguiente cita:

(...) tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue ésta de otras experiencias... Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. (Dewey, 2008, pp. 41-42)

Las experiencias y, en específico, las asociadas con Formación Ciudadana debiesen considerar:

- a. **Su(s) finalidad(es):** en coincidencia con las ideas desarrolladas más arriba, una experiencia «es una vivencia que posee, para quien la transita, un 'sentido' y una 'satisfacción'...» (Gentiletti, 2012). Luego, la finalidad nos orienta y la satisfacción tiene que ver con el derrotero —y cómo lo percibimos— de la concreción (aproximación o llegada a dicha finalidad) ¿Hacia dónde nos dirigimos?, ¿cuál es el fin en nuestro horizonte? Múltiples son las pretensiones de las experiencias que pudiésemos recabar, tales como la convivencia pacífica, el buen convivir, participación real y democrática, entre otras.
- b. **Los sujetos:** en las experiencias que aquí nos interesan, quienes participan son protagonistas, son sujetos políticos²⁸, actores y el trabajo que emprenden corresponde a un coro polifónico, en donde importa no solo la diversidad de

²⁸ «Llamo sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan controlar o calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas». (Kriger, 2010)

sus integrantes, sino una labor concebida y materializada de modo colectivo y colaborativo; sumando la democratización de los saberes y de las prácticas. Un derivado de aquello debiera ser **la toma de conciencia, el empoderamiento de los sujetos** en cada uno de los lugares en los que les toca y tocará desempeñarse. Es el paso de ser simples espectadores, o pseudoactores (cuando la participación es obligada y no nace de la voluntad propia ni del reconocimiento de sus potenciales), a **ciudadanos y ciudadanas activos y activas**.

El reconocimiento de los sujetos también es retador, porque debe ser coherente con el principio de inclusividad, considerando lo diverso de los agentes en los territorios escolares. Una inclusividad no aséptica, sino cruzada de variadas cuestiones: «Porque, en definitiva, cuando hablamos de educación no lo hacemos en un sentido unidireccional, sino bidireccional, es decir, no se puede educar si no se escucha, si no se observa, si no se cree en el otro, si no se le respeta y si no se le quiere» (Figueras, 2002, 18).

- c. Los contextos:** es decir, las experiencias deben derivar de propuestas debidamente situadas, que remitan a los escenarios reales de la escuela (que son dinámicos y que deben comprenderse más allá de la noción de espacio como contenedor) de los restantes contextos con los cuales esta se relaciona. Solo al interior de la escuela operan múltiples contextos, lugares en donde acontecen situaciones desafiantes para la vida en comunidad. Por lo tanto, se desechan en estas consideraciones a los escenarios lejanos y desconocidos para los actores, ya que se convierten en artificios sin vida, los cuales podrían jugar en contra de proyectos interesantes para la Formación Ciudadana, desarraigando a los sujetos, desanclado de la realidad sus abordajes.

Competencias ciudadanas: como corolario al desarrollo de propuestas en el ámbito que nos interesa, se advierte que la participación de los sujetos (docentes, estudiantes, apoderados, vecinos, etc.) en una experiencia en ciudadanía debiese coadyuvar en la potenciación de

habilidades, destrezas y actitudes, como el pensamiento crítico, la capacidad propositiva, valoración de las diferencias, resolución de problemas, resolución pacífica de conflictos, responsabilidad social, entre otras. Algunas de estas convergen con el actual planteamiento sobre las denominadas «competencias para el siglo XXI» para una educación global (OCDE, 2010).

- d. Relevo de valores y/o principios:** tanto implícita como explícitamente, las experiencias sobre ciudadanía en las escuelas comparten la apuesta por el relevo de principios tales como la justicia social, la igualdad, el bien común, la autodeterminación, entre otros, en correlato con los valores que pavimentan el camino hacia la vida democrática, tales como la tolerancia, la solidaridad, el respeto al otro, responsabilidad, por citar algunos.

4. Experiencias en Formación Ciudadana: clasificación y descripción de casos

4.1. Según su origen

Para los términos de este texto, manejaremos clasificaciones muy simples. La más básica de todas es distinguir propuestas y/o experiencias según su origen: coyunturales y mandatadas.

4.1.1. Coyunturales

Estas suelen gatillarse de modo imprevisto, espontáneo, ajustando un diseño mientras van avanzando en su desarrollo. Otras, más pensadas y proyectadas, vislumbran el potencial de la situación en cuestión. La coyuntura puede provenir del propio escenario escolar, así como también de las relaciones entre contextos (v.gr. liceo y vecindario), movilizando a las y los sujetos para resolver el problema, fenómeno u oportunidad que emerge.

Experiencia coyuntural: una escuela autogestionada

Se trata del caso de la Escuela República Dominicana, ubicada en la comuna de La Florida (Santiago de Chile). Tras brindar educación a niños y niñas durante 47 años, la municipalidad de La Florida decretó su cierre —a fines de 2012—, dado el descenso de las matrículas, bajo rendimiento y problemas de infraestructura, lo que hacía inviable mantenerla en el tiempo.

La muerte inminente de esta escuela movilizó a un grupo de apoderados y estudiantes, quienes se tomaron la institución, iniciando un camino hacia la autogestión.

Dicha situación fue transformativa, pues la Escuela República Dominicana se convirtió en un escenario de resistencia y autodeterminación, en donde las relaciones horizontales con otros actores permitieron, temporalmente, que su comunidad escolar exigiese sus derechos para sobrevivir en medio de un contexto aciago. En dicha experiencia, se pudo materializar el diálogo y la colaboración democrática, cobrando protagonismo (como parte de su proceso democratizador) la participación de sus integrantes y de otros agentes²⁹, junto a la concreción de procesos autónomos, como la provisión de recursos, la enseñanza, redes de cooperación y la toma de decisiones en conjunto.

La meta de este grupo de personas fue asegurar la formación de los niños y niñas, apelando al cariño por su escuela y a una pedagogía más activa y cercana, importando prácticas provenientes de la educación popular.

Quizás uno de los logros más relevantes de este caso fue la reformulación de su Proyecto Educativo Institucional [PEI], lugar para plasmar sus intereses y necesidades, lo que implicó remirar su misión, visión y otros elementos claves en la fundamentación de su carácter³⁰.

El proyecto educativo... es libre, independiente, soberano, democrático, inclusivo, intercultural y posee autonomías. Es un proyecto que aboga por una educación pública, de calidad y que se construye constantemente desde la comunidad educativa y territorial.

Nuestro proyecto comunitario y educativo se transforma en la medida que la comunidad lo va requiriendo, y transforma el medio (social, cultural y ambiental) en la medida que posibilita la construcción de conocimiento propio con fines y objetivos determinados por la comunidad... Desde la cultura local y con la participación de todos los actores locales, poniendo al centro las necesidades, inquietudes y anhelos de las familias, jóvenes, niños y niñas que habitan

la localidad, se integra a la realidad regional y global posibilitando un crecimiento expansivo de las experiencias vitales de cada estudiante (CC. AA.-F.HH.-DEP, 2013, p. 1).

El PEI no fue reelaborado de modo intuitivo, sino que se trató de un proceso democrático, informado y consultado, en el cual participaron todos los actores de la escuela, solicitando además la asesoría técnico-pedagógica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile: «Esta acción se inscribe en un proceso mayor de reconstrucción de una ciudadanía que desde el año 2006, y con más claridad desde 2011, exige la transformación del injusto y segregador sistema de educación pública vigente» (Diario UChile, 2013).

Después de una toma de casi un año, la Escuela República Dominicana fue desalojada y cerrada a fines del año 2013. Hoy, en ese mismo espacio, se anida un colegio artístico, con un proyecto interesante, aunque diferente, que no recogió la huella de su antecesor.

4.1.2. Mandatadas

A contrario sensu de las coyunturales, están las propuestas que han sido gestadas a partir de mandatos —por ejemplo, una ley, una adecuación curricular—, cuestión que (al prescribir la acción) vuelve en imperativo el diseño y la intervención. Revisemos la casuística para su ilustración.

Experiencia mandatada: un Plan para la Formación Ciudadana.

Mediante la promulgación de la Ley N° 20.911, el año 2016, se creó en Chile el denominado Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. En este marco legal, todas las escuelas y liceos reconocidos por el Estado pasan a asumir un rol protagónico en la formación para una nueva ciudadanía, cuyo norte tiene que ver con «el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso» (MINEDUC, 2016a, art.º único, p. 1). Los objetivos de esta Ley implican que los establecimientos educacionales, incluyendo todos los niveles de la escolaridad³¹, tendrán incidencia formativa explícita en cuestiones valóricas,

²⁹ La apuesta formativa contó, además, con la venia y participación de vecinos, profesionales voluntarios (profesores, psicólogos), docentes jubilados, estudiantes de pedagogía de diversas universidades, organizaciones sociales y colectivos de educación popular.

³⁰ Para acceder al PEI completo de la Escuela, puede revisar: <http://slideplayer.es/slide/1040496/>

³¹ La ley apunta a los niveles de educación parvularia, educación básica y educación media.

conocimientos esenciales para la vida democrática y formas activas de vincularse con el medio desde la perspectiva de una ciudadanía crítica y participativa (Véase Cuadro N°

1). Además, esta misma ley estableció la creación de la asignatura de Formación Ciudadana para los dos últimos cursos de la enseñanza media (3° y 4° Medio).

Cuadro 1
Dimensiones y elementos claves de la Ley N° 20.911

Dimensiones derivadas de los objetivos de la Ley	Elementos clave derivados de los objetivos de la Ley. Ejemplos.
Valores en acción	Ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa. (MINEDUC, 2016a, art.° único, letra b) Valoración de la diversidad social y cultural del país. (Ibíd, letra e) Fomento de la transparencia, probidad, tolerancia y pluralismo. (Ibíd, letras h, i)
Conocimientos y habilidades esenciales para la vida democrática	Comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella. (Ibíd, letra a)
Formas activas para una nueva ciudadanía	Participación de los estudiantes en temas de interés público. (Ibíd, letra f)

Fuente: adaptado de MINEDUC, 2016a

La ley en cuestión no es rígida a la hora de definir el Plan, ya que este no viene hecho, dejando a los diversos establecimientos educacionales la toma de decisión, junto a su diseño, gestión y concreción, sugiriendo una serie de acciones a considerar, tales como planificación curricular, talleres y actividades extraprogramáticas, formación de docentes y directivos, entre otras.

El documento legal propone las orientaciones a base del **diálogo, la sana convivencia, la representación y participación estudiantil, la apertura de la escuela a la comunidad**, buscando la formación desde la construcción activa de la ciudadanía, un sentido ético y la democratización de la cultura escolar. En este sentido, el Plan es coherente con los principios y valores que lo animan, por cuanto no es directivo ni autoritario, al menos

dentro del marco de posibilidades que, desde un punto de vista jurídico, dispone la ley chilena³². De este modo, la Ley N° 20.911 rescata el rol protagónico de los diversos actores de la vida escolar (directivos, docentes, estudiantes, apoderados, comunidad) para que ejerzan ciudadanía en la escuela, focalizando el lente en su propio contexto, vinculándolo a su Proyecto Educativo Institucional o al Plan de Mejoramiento Educativo, aprovechando también los espacios e instancias que la institución escolar ya dispone para el desarrollo y ejercicio del Plan³³ y sus tareas: centros (de Padres y Apoderados, de estudiantes, entre otros), Consejos escolares, etc. El Plan debe ser público, documentado, comunicado y elaborado cada año, con tiempos estipulados por la institución (semestral, anual, bianual).

³² Conforme a nuestro Código Civil, la Ley puede mandar, prohibir o permitir.

³³ El ciclo consta de 3 partes: la primera vinculada con 2 talleres que permiten articular la Formación Ciudadana con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo; la segunda, a una reflexión comunitaria y una tercera, que corresponde a la validación de la comunidad, el diseño y comunicación del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b, passim).

Para la concreción de la Ley N° 20911, se contó con un documento para orientar el trabajo del Plan (Vgr. MINEDUC, 2016), el cual —entre otras cosas— presenta un ciclo asociado a la elaboración del Plan y un instrumento de planificación para visibilizar las acciones en Formación Ciudadana, tal como se puede apreciar en el cuadro 2.

Cuadro 2
Matriz para la planificación del Plan de Formación Ciudadana

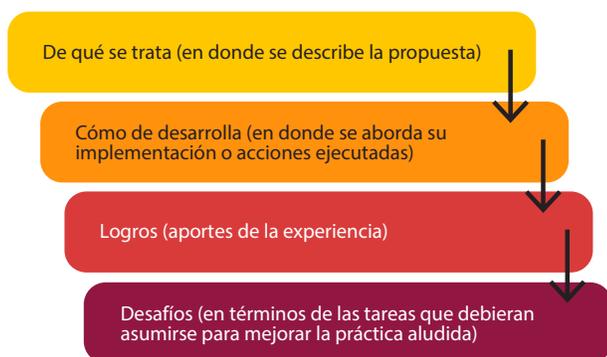
Aspectos para considerar	Especificación	Datos para completar
Identificación	Escuela o Liceo	
	Rol Base de Datos	
	Dependencia	
	Niveles de educación que imparte	
	Comuna, Región	
Formulación de objetivos	Objetivo general	
	Objetivos específicos	
Planificación	Acción (Nombre y descripción)	
	Fechas	Inicio:
		Término: Cargo:
	Responsable	
	Recursos para la implementación	
	Programa con el que financia las acciones	
	Medio de verificación	

Fuente: MINEDUC, 2016b, pp. 44-46.

Otro elemento coadyuvante del Plan de Formación Ciudadana ha sido contar con un **banco de prácticas escolares en este ámbito**. Ello se concretó a través del sitio web, página que ha recopilado y ordenado, según ámbitos, aquellas experiencias relevantes, sumando además recursos educativos.

El banco de buenas prácticas se originó como un proyecto de Educación y Desarrollo Humano liderado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en un contexto de colaboración con el Ministerio de Educación (MINEDUC) y en alianza con el Consejo para la Transparencia y la Biblioteca del Congreso Nacional.

La presentación de las prácticas en Formación Ciudadana se realiza en formato de **fichero electrónico**, el cual cuenta con las siguientes entradas:



Los ámbitos en que han sido clasificadas estas experiencias son: ciudadanía, estado e instituciones; valores y actitudes para la vida en democracia; participación y cultura democrática en la escuela; interculturalidad, identidad local y/o nacional; Derechos Humanos; y, por último, reflexiones y debates sobre temas públicos.

Asimismo, **cabe hacer notar que cada fichero permite contactarse con la institución escolar asociada con las experiencias**, para poder adentrarse en detalles y responder consultas, pensando, por ejemplo, en su réplica, adaptación o antecedente para futuras apuestas en Formación Ciudadana.

Municipio escolar en Educación Básica

Bajo este contexto, por ejemplo, podemos considerar el **caso de la Escuela General Manuel Bulnes (Punta Arenas, Región de Magallanes)**, establecimiento que reemplazó su Centro de Alumnos por un municipio escolar, integrado del mismo modo que el organismo edilicio por un alcalde o alcaldesa y sus concejales. Resulta una experiencia interesante, avalada en el tiempo, en donde las y los estudiantes participan en procesos electorarios, emulando algunas prácticas de la democracia representativa. En efecto, se realizan campañas con las candidaturas bajo ciertos requisitos (antigüedad en la escuela, curso, asistencia y lista de adherentes) y se realizan elecciones reales, con mesas de votación y presencia de vocales. De paso, las y los estudiantes conocen el funcionamiento de las instituciones de administración municipal. La instancia municipal escolar cuenta con la asesoría de un docente, orientándolos en la implementación de proyectos de mejoramiento escolar, a la que se suma la colaboración de un equipo de profesionales del establecimiento, incluyendo autoridades de la escuela. Las tareas del municipio se organizan por áreas, como deporte, aseo y ornato, seguridad y acción social.

Las niñas y los niños han podido elaborar sus estatutos y han participado en acciones fuera de su escuela. A nivel de los elementos destacados por la experiencia, se releva el entusiasmo de las y los estudiantes por participar de dicha instancia; los conocimientos adquiridos sobre instituciones y el funcionamiento de la democracia; el impacto en su quehacer estudiantil, especialmente en lo que respecta a la recepción de problemáticas y las propuestas asumidas para solucionarlas, y el reconocimiento de su labor entre sus propios pares.

En relación con los desafíos de esta experiencia, se plantea el poder brindar un tiempo formal incluido dentro de las actividades curriculares, factor que incidiría en un mayor involucramiento de las y los estudiantes, participación y desarrollo de las mismas propuestas gestadas por este municipio escolar.

4.2. Según la estrategia didáctica que la moviliza

Una segunda clasificación asociada con las experiencias escolares tiene que ver con su vinculación con una estrategia didáctica específica para la formación ciudadana. Indudablemente, esto no debe considerarse como limitante o restrictivo a las estrategias que citaremos, ya que este ordenamiento puede abrirse a nuevas posibilidades en la medida que vayan surgiendo otras apuestas didácticas pensadas y sistematizadas.

Entre las estrategias didácticas para la Formación Ciudadana, cabe mencionar los temas controversiales, el aprendizaje-servicio y la pedagogía de la memoria, entre otras.

4.2.1. Temas controversiales

La vida en comunidad depara siempre conflictos, existiendo diversos niveles en que estos se originan (intrapersonales, intragrupal, intergrupales) y de cómo podrían ser resueltos, considerando las vías pacíficas (por ejemplo, una discusión) y las violentas (por ejemplo, las guerras). Una ciudadanía democrática aspira a la gestión de los conflictos, tiene por meta el resolverlos sin que medien mecanismos asociados con la agresividad y la violencia, tanto simbólica como física. En este escenario, los temas controversiales recuerdan y traen a colación aquellos tópicos no zanjados ni resueltos socialmente, lo que genera disputas y tensiones que animan la conflictividad entre los seres humanos. Por lo tanto, como estrategia didáctica para la Formación Ciudadana, pavimenta el terreno para que **las y los estudiantes se desenvuelvan como ciudadanos activos, capaces de asumir el conflicto como parte de la existencia social**, discutiendo, exponiendo sus posturas disímiles, arribando a acuerdos entre partes — cuando aquello sea viable—, buscando superar la tensión y teniendo presente la posibilidad de que algunos conflictos solo pueden solucionarse a muy largo plazo, o bien, que simplemente queden irresueltos.

Para Magendzo (2013), los temas controversiales permiten comprometer a las y los estudiantes con sus aprendizajes, ya que serían altamente motivadores. Sin embargo, la escuela usualmente los ha evitado, recordando que se trata de una institución conservadora y tradicionalista en muchos casos, que trae a la palestra más bien consensos,

certezas o tópicos ya digeridos, que incertidumbres y tensiones entre puntos de vista diversos, en oposición. La paradoja que surge es que pareciera que se trata de una respuesta ingenua, como queriendo decir que, al no tratar el conflicto, este no existe. Sin embargo, al ser connatural a la vida en comunidad, el conflicto sigue desarrollándose e impactando en las personas y sus relaciones con las y los demás.

El llevar a la mesa de discusión el o los conflictos trae una serie de ventajas:

Si se decide llevar los temas controversiales a la escuela, es preciso tener en cuenta que, para su selección:

- Deben tensionar y ser verdaderamente contingentes para las y los estudiantes.
- Que no sean tópicos conflictivos provenientes exclusivamente del mundo adulto.
- Que apunten a temas no resueltos, actuales, y pongan en juego distintos puntos de vista.
- Que sean temas situados en la realidad y los contextos de las y los estudiantes; en consecuencia, que no se perfilen como artificiales, lejanos o inabordables.
- Que, independiente de las controversias, existen acuerdos indiscutibles (principios, valores, normas, etc.), los cuales cumplen un rol fundamental, dado que permiten la vida en sociedad, en una comunidad o en un colectivo, como por ejemplo el respeto de los Derechos Humanos.

Indudablemente, apostar por esta estrategia para la Formación Ciudadana obliga a las y los docentes a cautelar el proceso, emplazarse como figura de mediación, gestionar la participación de las chicas y los chicos, blindar a quien se sienta temeroso de alzar la voz para dar su punto de vista, gestionar normas y límites para encauzar discusiones, foros y otras acciones implicadas; velar por el respeto entre las partes, evitando cualquier resquicio de violencia. Se trata de una tarea compleja para la escuela, pero que reditúa hacia una ciudadanía consciente de la diferencia, de la tensión de la vida en común y de la necesidad imperiosa de buscar canales pacíficos para enfrentar aquellas problemáticas que nos inquietan, nos duelen o nos afectan.

Para algunos autores, los temas controversiales no configuran solo una mera estrategia, sino que se perfilan incluso como una pedagogía de la controversialidad (v. gr. Edgar Morin) o un currículum cuyos ejes sean lo controversial. Un currículum pensado desde la controversia sería el mejor escenario para la formación ciudadana,

(...) un currículum que asuma la controversialidad de la educación de la ciudadanía y tome distancia de verdades homogeneizantes, en el que tengan cabida los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos y que enfatice temas controversiales que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. En definitiva, un intento por proponer un currículum para la educación de la ciudadanía que supere la disociación entre el conocimiento social y los intereses de los estudiantes. (Magendzo, 2018, p. 248)

Investigaciones sobre implementación de temas controversiales en la escuela

Uno de los aspectos para destacar es que, a la fecha, ya se cuenta con los resultados del impacto de algunas experiencias en Chile sobre la aplicación de temas controversiales a nivel escolar. Tal es el caso de publicaciones recientes, como la de Toledo y Magendzo (2015) y la de Salinas y Oller (2017).

En efecto, el trabajo de Toledo y Magendzo (2015) refiere a una investigación sobre el tratamiento de temas controversiales en la asignatura de Historia en los dos primeros cursos de la enseñanza media. El aporte de este estudio radica en las percepciones que tienen las y los docentes respecto a los temas controversiales, las dificultades que avizoran en su concreción en actividades de aula y el rol que estos mismos docentes asumen al momento de desarrollar tales tópicos. Asimismo, los autores realizan un análisis de los temas efectivamente controversiales en la asignatura y cuáles son más, menos o definitivamente no trabajados por su condición conflictiva, estableciendo lo que los autores denominan el grado de controversialidad de los contenidos curriculares de la asignatura. De ahí, resulta interesante que, entre las conclusiones del estudio, **los temas con más alto grado de**

controversialidad y que son reconocidos como tales por los docentes son los menos abordados, lo que anuncia una relación inversamente proporcional entre controversia y tratamiento de dicho contenido en la escuela.

Tal es el caso de la **violación de los Derechos Humanos durante la dictadura militar (1973-1990)**, materia que se esquiva, evidenciando que las y los docentes, en la práctica, temen el conflicto.

Por otro lado, el trabajo de Salinas y Oller (2017) condensa los resultados de una investigación-acción a la luz de la aplicación de un módulo didáctico que trata tópicos controversiales, **como lo son el aborto y la demanda marítima de Bolivia a Chile**, a partir de actividades de debate, cuyo fin era desarrollar competencias ciudadanas como el cuestionamiento crítico de la realidad, la sensibilidad empática, indagación y comunicación de sus posturas entre otras. A partir de allí, se buscó sondear en las potencialidades de los temas controversiales a través del debate y las ideas que los jóvenes estructuraron en torno a esta actividad. En general, los estudiantes tuvieron una buena recepción del módulo y reconocieron los aportes en términos de apropiación de conocimientos, la oportunidad de los tópicos (son temas actuales o de interés para el país), su dialogicidad con preocupaciones de los estudiantes, etc. Como desafíos, se plantea el trabajo con valores del ejercicio ciudadano y ser más explícitos en los objetivos formativos de la educación ciudadana.

4.2.2. Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio es una estrategia que permite vincular los contenidos curriculares con situaciones para resolver en la vida real, levantando la participación de estudiantes y de los beneficiarios de la propuesta, quienes no son meros receptores pasivos de dicho esfuerzo, sino que actores igualmente protagónicos del proceso.

Tal como indica Silva-Peña (2017), lamentablemente se suele entender y aplicar esta estrategia desde una perspectiva de tipo asistencialista, en donde el Aprendizaje-Servicio se transforma en acciones solidarias que ven en la otra persona a un desvalido o una desvalida a quien hay que ayudar. El relevo de este tipo de estrategias para la Formación Ciudadana es la impronta de los sujetos como actores participativos y la aplicación de la investigación-

acción para intervenir escenarios susceptibles de cambiar. La estrategia del aprendizaje servicio es hija del pensamiento de John Dewey, quien indica que los sujetos aprenden mejor en acción, y del pensamiento de Paulo Freire, quien releva la transformación desde una perspectiva crítica.

El Aprendizaje-Servicio es tributario de una pedagogía de la empatía y del compromiso con los demás y con el colectivo, conciencia empática que se opone a la impronta del pensamiento individualista y egoísta que emana del modelo neoliberal, junto a la valorización del trabajo común para el cambio social. Ello coadyuva efectivamente a concretar una sociedad verdaderamente democrática y justa. Desde un punto de vista curricular, añade un plus a la asignatura que esgrima esta estrategia, ya que se pone en uso lo aprendido en el curso, pero otorgándole un sentido social, resolviendo una problemática real.

Experiencia de Aprendizaje-Servicio: el vino Los Soñadores

La experiencia implica un recorrido y la concreción de variados proyectos de intervención que permitieron no solo diagnosticar la realidad, sino también ir sumando conocimiento a una propuesta de Aprendizaje-Servicio emprendida por el Liceo Federico Albert, de Chanco, provincia de Cauquenes, Región del Maule. Los estudiantes, a través de un proceso indagatorio, conocieron el patrimonio de su localidad. En efecto, la zona cuenta con la existencia de una cepa viñatera conocida como cepa-país, originaria de Chile. Para el rescate identitario y patrimonial, los chicos se contactaron con los campesinos viticultores, quienes transmitieron su saber tradicional a los estudiantes, para que ellos pudieran producir su propio vino. El resultado fue una alianza entre el liceo y los productores, rescatando un viejo oficio y un licor de antigua data. El trabajo mancomunado entre estudiantes y productores campesinos generó lazos solidarios patrimoniales, rescatando elementos culturales de la zona. Fue así como se dio origen a una experiencia interesante con la producción del vino Los Soñadores.

Otro de los impactantes resultados de esta experiencia es que la zona llegó a formar parte de un circuito de turismo patrimonial vitivinícola, reactivando la economía y los servicios de la zona. Además, permitió reformular la modalidad de especialización formativa del liceo, incorporando el turismo enológico. Ello ha generado nuevas raíces en las generaciones, ya que previo a este ejercicio y alianza estratégica, los jóvenes buscaban nuevos rumbos en otras regiones, cuestión que venía afectando negativamente a Chanco. Hoy por hoy, el liceo, recibe delegaciones de otras instituciones educacionales, escolares y universitarias de Argentina, quienes visitan Chile para compartir y retroalimentarse con la experiencia, destacando la circulación democrática de los saberes.

4.2.3. Pedagogía de la memoria

El rescate de la Pedagogía de la Memoria se vincula preferentemente, aunque no en exclusividad, con la historia reciente en nuestro país, que pretende obtener un aprendizaje histórico de experiencias ligadas con la lucha por la defensa de los Derechos Humanos. Ello implica la reconstrucción de memorias sueltas, fragmentarias, que circulan en territorios concretos, como el escenario local, uniendo generaciones en una misma trama. La Pedagogía de la Memoria contribuye **al refuerzo de una conciencia crítica en las y los sujetos** y a un trabajo con las identidades colectivas, elementos de suyo vitales, a la hora de referirse a una ciudadanía verdaderamente democrática y comprometida.

Esta apuesta pedagógica exige trabajar con una relación dialéctica entre las **memorias dolorosas** (pérdidas, violaciones a los Derechos Humanos) y las **memorias de tipo reivindicativas** (Areyuna, 2015), en una suerte de diálogo entre el sufrimiento y la esperanza. De ahí derivan dos tipos de marcas en los territorios, en las comunidades locales (por ejemplo, un sitio conmemorativo, un museo de la memoria, un memorial) que deben ser reconocidas por las nuevas generaciones y las precedentes. En este sentido, parte de las acciones que se sugieren desde esta pedagogía, es investigar la historia local y reciente, salir a vislumbrar las huellas de la memoria y reescribir el territorio, el entorno, lo que permitiría conectarse no solo con el pasado, sino

con el legado patrimonial que se inscribe en el espacio. Del mismo modo, el gran aporte de esta estrategia para la educación ciudadana consiste en la aproximación entre generaciones que, habitualmente (incluso desde la teoría), se muestran distantes. Los recorridos patrimoniales a sitios de memoria pueden ser una posibilidad, así como también que sean los propios estudiantes quienes revelen a su comunidad un lugar para la memoria, el recuerdo y la constatación de que las generaciones que conviven no quieren nuevamente experimentar o ser herederos de una historia de violencia y de crímenes de lesa humanidad. **Es una pedagogía de la conciencia para el «nunca más».**

La Pedagogía de la Memoria, cabe apuntar, no es una estrategia propia de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales: esta pedagogía puede transversalizar elementos esenciales para la formación de la ciudadanía democrática o para el diálogo interdisciplinar. Una visita a un memorial o un museo de la memoria, puede ser una experiencia, tanto para Artes Visuales, Historia, Literatura, Matemática inclusive.

Experiencia del Liceo Ma. Luisa Bombal y el caso de Los 8 de Valparaíso

Esta actividad se vincula con la Pedagogía de la Memoria, insertándose en la necesidad de un curso de educación media por conocer su contexto y la historia local, marcada con una trayectoria dolorosa asociada a los detenidos desaparecidos de la dictadura militar chilena. Los y las estudiantes investigaron el caso conocido como «Los 8 de Valparaíso» y la participación que jugó el Regimiento Maipo, ubicado frente al establecimiento escolar, en la detención y desaparición de un grupo de lugareños. **Los estudiantes investigaron, apropiándose de dicha historia, empatizando con el dolor de las familias de las y los desaparecidos, sintiéndose responsables por dar cuenta de una memoria invisibilizada en el territorio.** Así, ellos y ellas decidieron recoger tales huellas y levantar un memorial en su liceo con la finalidad no solo de recordar

aciago tiempos, el despojo y el sufrimiento dejado tras la dictadura, sino para hacerse cargo de una historia compartida que nos tensiona y encara para no permitir nuevas atrocidades y defender los Derechos Humanos, en un marco de tolerancia y respeto a las diversas perspectivas, ideologías y posturas políticas³⁴.

4.2.4. Otra estrategia de interés: el Banco común de conocimientos [BCC] y su experiencia piloto en un instituto secundario

Esta estrategia no pertenece a nuestra región, pero ha logrado impactar y ya se están proponiendo instancias para su réplica en nuestro país. La dejamos aparte y quisiéramos agregarla como una estrategia más, dialogante con entornos virtuales, la circulación del conocimiento y el nexo entre contextos. Nació en Europa³⁵ y ha logrado expandirse por ciudades españolas, inglesas, alemanas, francesas y portuguesas, aprovechando las posibilidades que brinda la informática, a partir del uso programas computacionales, las redes sociales, el ciberespacio y los sitios web. La idea se fundamenta, por un lado, en la noción de reverse mentoring o educación inversa³⁶ y, por otro, en los lineamientos del movimiento global Open Knowledge. Respecto a la educación inversa, tiene que ver con que profesores y estudiantes aprendan y enseñen entre sí, entablando relaciones dialógicas, horizontales, compartiendo recíprocamente sus conocimientos. Estos elementos de educación mutua y del aprendizaje colectivo los recoge y complementa Open knowledge, **movimiento socio-digital que se basa en los principios del software libre, el cual considera como eje principal el acceso universal de los recursos, de los saberes y de las dinámicas de aprendizaje.**

En consecuencia, el BCC plantea una educación mutua, de ciudadano a ciudadano, utilizando los entornos virtuales y, por ende, apelando a las competencias para el siglo XXI (OCDE, 2010), que se hermanan a su vez con una concepción de la ciudadanía digital.

³⁴El trabajo aludido corresponde a una experiencia orientada pedagógicamente por la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, tras un convenio firmado con la Municipalidad de Valparaíso, razón por la cual la acción reseñada se enmarca en el Proyecto «Estudiantes de Valparaíso, embajadoras y embajadores de la memoria». Fue así como se realizaron una serie de jornadas, para que liceanos y liceanas pertenecientes a diversos establecimientos de Valparaíso pudiesen exponer sus aportes respecto a los Derechos Humanos y la memoria en Chile. Véase: <http://piensachile.com/2017/09/villa-grimaldi-firmo-convenio-educacion-derechos-humanos-memoria-municipalidad-valparaiso/> y sobre el caso: <https://resumen.cl/articulos/cronica-la-pedagogia-la-memoria>

³⁵Las primeras referencias que se tienen del BCC es en España, siendo lideradas por los colectivos Platoniq (Barcelona, 2006) y Zesmos98.

³⁶Operamos aquí con la traducción de María Acaso (2015), en su texto rEDU-volution: hacer la revolución en la educación.

El BCC consiste en algo tan sencillo como que toda la comunidad exponga aquello que quiere aprender por un lado y aquello que pueda enseñar por otro, a partir de lo cual se organiza una experiencia de intercambios: yo quiero aprender a usar el Word y soy capaz de enseñar baile latino... yo quiero que alguien me enseñe a limpiar el carburador de mi moto y soy capaz de enseñar inglés. Todos somos capaces de enseñar y aprender, todos somos gestores de contenidos en potencia, pero visualizar esta realidad mediante el empoderamiento de los estudiantes como creadores de conocimientos [,] es uno de los recursos más democráticos que podemos utilizar en el aula. (Acaso, 2015, pp. 84, 86).

El intercambio, como habrá de suponerse, se concreta en un mercado que se instala en un ambiente virtual preferentemente.

Experiencia en el Instituto de Educación Secundaria [IES] Antonio Domínguez Ortiz

A la luz del BCC, se destaca la experiencia piloto que se desarrolló en el Instituto de Educación Secundaria [IES] Antonio Domínguez Ortiz, el año 2009. Cabe advertir que la experiencia no se desarrolló, precisamente, en un ambiente virtual, sino real, pero apeló tanto a los principios como a los métodos del BCC y al uso de TIC, cuestión que no desvirtuó las bases del BCC. El IES Antonio Domínguez Ortiz se encuentra localizado en el denominado Polígono Sur de Sevilla, una zona vulnerable, con altos índices de cesantía y de deserción escolar.

Este diagnóstico de la realidad impuso el desafío de buscar «nuevos modelos y prácticas educativas para evitar riesgos como la desescolarización o la exclusión social» (Platoniq, 2009). Allí se aplicó el BCC, primero trabajando la propuesta en un grupo de representantes por curso. Se les solicitó que escribieran en post-it (diferenciados por color) cinco demandas y cinco ofertas de conocimientos. Luego, esto se graficó a través de un mapa de intereses, clasificados por temas. Se estableció como mínimo un piso de dos demandas coincidentes para buscar la respuesta, en el instituto y en el barrio.

El grupo inicial pasó a configurar el grupo de «expertos» o grupo «motor», quienes debían transmitir y materializar la propuesta en sus respectivos cursos, conectando además a profesores, familiares y vecinos. En el fondo, el grupo «motor» debía hallar «activos» para el banco, esto es lo que saben y quieren compartir, junto a lo que desean aprender, quienes fueron apañados por un grupo de apoyo con funciones y tareas claramente definidas. Esto significó abrir las puertas a la comunidad (barrio) y a generar intercambios de conocimientos, que se operacionalizaron en un mercado o feria real de conocimientos, en donde se encontraron cara a cara los oferentes con los demandantes, realizando talleres, cursos, coaching y otros mecanismos de enseñanza-aprendizaje.

Entre las reflexiones de la experiencia, se valorizó la conciencia del conocimiento que todos portamos, la posibilidad de su circulación y el afianzamiento de lazos entre actores: «Lo más interesante es que se han fortalecido vínculos, se han generado nuevas comunidades de intereses, lo intercambiado no ha sido tan importante como los actores del intercambio» (Platoniq, 2009, passim). En conclusión, el BCC, en su modalidad de mercado de intercambio de conocimientos, democratizó los saberes y reveló a cientos de actores que se vincularon a través de lazos solidarios y de una educación mutua. La experiencia fue registrada a través de un documental titulado *La escuela expandida*.

5. Las experiencias como referentes y la importancia del registro

Coincidimos con Gentiletti (2012) en que, si deseamos aprender de una experiencia, primero se debe comprenderla. Esto implica adentrarse en su lógica, la trama estructural, las metas, lo que se logró, las revisiones, las tareas, la evaluación de su implementación y los ajustes que necesitará. Asimismo, se debe comprender que las experiencias como referentes para la formación ciudadana, no configuran modelos estables, estancos o rígidos.

La contextualización y los factores situacionales tendrán la última palabra, por lo que constituyen ingredientes imprescindibles al momento de su adaptación. De modo concreto, se debe admitir que en América Latina existe

aún una tarea pendiente en torno a la recogida de casos experienciales asociados con la Formación Ciudadana. En efecto, a la fecha, el único trabajo que alude a un abordaje panorámico al respecto es un documento encargado por la OEA y preparado por Rosa María Torres para la Segunda reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano de desarrollo Integral (Punta del Este, 2001).

Entonces, ya han transcurrido 17 años de aquello, lo que nos deja una tremenda tarea en agenda, ya recabando información de experiencias a nivel país, ya de la región. Ello interesa no solo para tener a mano un repositorio, sino como requerimiento para el análisis y reflexión de los formadores de profesores y profesoras, para las y los maestros, y para nuestros y nuestras estudiantes en temáticas y trayectorias asociadas con la Formación Ciudadana en concreto. Las buenas prácticas para la ciudadanía democrática en las escuelas requieren del abordaje de experiencias debidamente documentadas, registradas y sistematizadas. Poco se sabe del trabajo casi escondido de muchas profesoras y muchos profesores, junto al aporte que estarían ofreciendo a numerosos niños y niñas de Chile, El Salvador, Argentina y otros países. Ello, además, permitirá transparentar la labor docente, creando de paso nuevos conocimientos que redundarán en un acervo mayor de los repertorios asociados con nuestra profesión.

De tal modo, se contribuye a la difusión democrática de las experiencias, abiertas a la mejora, incluyendo las lecturas y miradas que otros actores pudiesen aportar. **La democratización del saber**, en consecuencia, también es un elemento clave para la Formación Ciudadana en las escuelas.

- Acaso, M. (2015). REDUvolution: hacer la revolución en la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Areyuna, Beatriz (2015). Entrevista sobre Pedagogía de la Memoria. Archivo digital. Santiago: PEC.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (Coords.) (2014). Lo que aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago de Chile: LOM Ediciones-U. de Chile-UNICEF.
- Bolívar, A. (2008). Innovación. En de la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.), Didáctica general. De la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: McGraw-Hill.
- Castillo, V. y Salgado, V. (2018). Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.), Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación y UNESCO.
- Centro de Apoderadas de la Escuela Comunitaria República Dominicana, Facultad de Filosofía y Humanidades y Departamento de Estudios
- Pedagógicos de la U. de Chile [CC.AA-F.HH-DEP] (2013). Proyecto Educativo Institucional Liceo Polivalente Comunitario República Dominicana. Recuperado de: <http://slideplayer.es/slide/1040496/>
- Ciudadaniayescuela.cl (2018). Municipio escolar en educación básica. Escuela General Manuel Bulnes. Recuperado de: <http://www.ciudadania-yescuela.cl/practicas/municipio-escolar-en-educacion-basica/>
- De la Torre, S. y Barrios, Ó. (Coords.) (2002). Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.
- Diario U Chile (27 de diciembre de 2013). Comunidad universitaria solidariza con proyecto educativo de la Escuela República Dominicana. Diario U de Chile. Recuperado de: <http://radio.uchile.cl/2013/12/27/comunidad-universitaria-solidariza-con-proyec-to-educativo-de-la-escuela-republica-dominicana/>
- Díaz Barriga, Á. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Figueras, P. (2002). Prólogo. En Alderoqui, S. y Penschansky, P. (Comps.), Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós.

- Freire, P. (2010). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). Las palabras andantes. Madrid: Siglo XXI.
- Gentiletti, M. G. (2012). Construcción colaborativa de conocimientos integrados. Aportes de la psicología cultural en las prácticas de la enseñanza. Contenidos y competencias. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kriger, M. (2010). Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en Argentina contemporánea. La Plata: UNLP.
- Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.), Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación y UNESCO.
- Magendzo, A. (2013). Un currículum y una pedagogía controversial: una forma de comprometer a los estudiantes con sus aprendizajes. Recuperado de: <https://plataformaeduvascalidad.wordpress.com/2013/01/12/abraham-magendzo-chile-un-curriculum-y-una-pedagogia-con-troversial/>
- Ministerio de Educación, Chile [MINEDUC] (2016a). Ley N° 20.911. Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Recuperado de: http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf
- Ministerio de Educación, Chile [MINEDUC] (2016b). Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana. Recuperado de: <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-elaboraci%C3%B3n-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. París.
- Platoniq (2009). Banco común de conocimientos. Sitio web de Platoniq. Recuperado de: <http://www.bancocomun.org/Wiki/BccHistorial-YInvestigacion/?lang=es>
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 27(1), 113-140.
- Rodríguez, E. (Ed). (2017). Re imaginar la educación pública. Un reto democrático, curricular y pedagógico. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J. y Zeichner, K. (Eds.), Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente. Santiago de Chile: Mutante editores.
- Tejada, J. (2008a). Innovación didáctica y formación del profesorado. En de la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.), Didáctica general. De la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: McGraw-Hill.

- Tejada, J. (2008b). Experiencia innovadora. En de la Herrán, A. y Paredes,
- J. (Coords.), Didáctica general. De la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: McGraw-Hill.
- Torres, R. M. (2001). Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Segunda reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral-CIDI, Punta del Este, Uruguay.

Docencia y desarrollo profesional: fundamentos, debates y perspectivas

Autor/a : Luis Felipe de la Vega



02

Este libro contiene un conjunto variado de experiencias, reflexiones y teorizaciones en el campo de la formación continua de profesoras y profesores y asistentes de la educación, que el equipo académico y profesional del Centro de Estudios Saberes Docentes, liderados por el editor de la publicación, el profesor Luis Felipe de la Vega, se propuso compartir, desde una perspectiva crítica, con el fin de contribuir al debate que en el escenario nacional existe desde hace décadas, en torno a la necesidad del fortalecimiento de la profesión docente en Chile y respecto de los caminos que dicho proceso de fortalecimiento debe transitar. En pleno proceso de instalación del entonces nuevo Sistema de Desarrollo profesional Docente que, por mandato legal, el Ministerio de Educación implementaba, el equipo del Centro escribe una serie de textos que son el resultado de iniciativas de investigación que intentan expresar el coro multicolor de voces de las y los protagonistas de las comunidades y territorios con los que el Centro se relaciona.

Para este libro en particular, se presentarán dos capítulos que reflejan el marco comprensivo de la formación continua docente y el trabajo colectivo del equipo de Saberes Docentes.

El primer capítulo a presentar, se relaciona de modo directo con el proceso de transición que el PEC, Programa de Educación Continua para el Magisterio, viviera entre los años 2014 y 2017, hacia su configuración como Centro de Estudios Saberes Docentes. En el texto, se propone avanzar en un proceso de elaboración teórica y metodológica que permita transitar hacia un nuevo marco comprensivo de la formación continua de docentes, en el entendido que aquello resulta imprescindible si lo que se busca es que la formación permanente tenga un impacto real en el fortalecimiento y el desarrollo de capacidades profesionales de las y los profesores. Para su autora, este proceso, al que se denomina “resignificación”, en sintonía con la literatura especializada, así como con las orientaciones de organismos internacionales, implica comprender el aprendizaje profesional como parte de un continuo formativo que, para el caso del profesorado es denominado educación continua.

Capítulo: Resignificación de la educación continua para el fortalecimiento de la profesión docente: avances, discursos y tensiones.

Autora: Gabriela Martini

1. Contexto del debate sobre el rol y la formación continua docente

En América Latina la discusión sobre el rol y la formación docente se encuentra en el centro de la agenda de las políticas públicas educativas y de la investigación especializada desde hace tres décadas. Dicha discusión toma forma y genera miradas contrapuestas, a partir de la convergencia de un conjunto de procesos, fenómenos e interpretaciones de estos que, ciertamente, trascienden el campo educativo.

Las transformaciones estructurales de corte neoliberal de los años 90, ocurridas en el marco de las denominadas reformas del Estado de segunda generación, promovidas por los organismos políticos, económicos y/o financieros multilaterales (Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y destinadas a la adecuación de los Estados de la región se expresan en el campo educativo en profundas reformas a las políticas públicas. Estas, junto con impulsar la privatización de la educación (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2018), han generado nuevos modelos de gestión educativa basados en la estandarización de procesos administrativos y pedagógicos (Andrade, 2006), nuevas formas de regulación del trabajo docente (Martínez, 2006), reconceptualizaciones de la profesión docente con el consecuente impacto en su identidad profesional (Tenti, 2005; Anderson, 2018), y reformulaciones de los programas de formación inicial y continua docente (Unesco, 2016), entre otras transformaciones.

Otro elemento contextual que ha marcado la discusión son las conceptualizaciones y propuestas de políticas promovidas por Naciones Unidas, particularmente por la CEPAL en torno a la equidad y las políticas sociales compensatorias destinadas a contener la pobreza en la región, planteamiento sintetizado en la emblemática publicación Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL, 1992). En educación, dichas formulaciones se expresaron fundamentalmente a través de las propuestas del PREAL y de la Unesco.

Una temática gravitante en este debate ha sido la centralidad e incidencia de la calidad docente en los aprendizajes de los/las estudiantes y, como consecuencia, el logro de un sistema educativo más equitativo desde

la perspectiva social, de género y territorial. Si bien los diagnósticos neoliberales sobre la crisis de la educación en los ochenta, que fundamentaron las reformas, signaban justamente la baja calidad de los/las docentes como responsables del deterioro educativo y de la baja la calidad educativa (Burbules y Densmore, 1992), el profesorado pasa ahora a ser concebidos como parte de la solución (Feldfeber, 2007).

El tema de la calidad docente ha nutrido así las demandas de profesionalización y la extensión de consecuentes políticas educativas reformistas, las que han sido promovidas por organismos internacionales como la Unesco (Unesco, 2013; Unesco, 2014; Unesco, 2016; Vezub, 2019) que en las últimas dos décadas ha impulsado programas de cambios para el fortalecimiento de la profesión y la transformación de las políticas de formación docente de los países de la región. Las políticas de profesionalización docente desarrolladas incluyen desde los criterios de selección y reclutamiento de estudiantes de magisterio, pasando por los programas de formación inicial y permanente, los mecanismos de ingreso al sistema educativo, la estructura y dinámica de la carrera docente, el sistema de incentivos, hasta los mecanismos de evaluación del desempeño docente (Tenti, 2004, citado por Feldfeber, 2007, p.449).

Particularmente, las políticas públicas de formación continua docente han sido criticadas por la ausencia de directrices específicas en la materia y/o su ineffectividad y poca pertinencia. Entre otros aspectos, se ha criticado la falta de continuidad de los programas; la preeminencia de modelos, diseños u ofertas de formación comúnmente alejadas de las necesidades e intereses docentes; la descontextualización de los conocimientos entregados; la cobertura de temáticas aisladas; las expectativas docentes insatisfechas; la prevalencia de la iniciativa personal en la formación; las dificultades de acceso a la formación permanente; la precariedad de los/as formadores; la escasez de recursos; la no incorporación de la formación en el tiempo regular de trabajo; el bajo impacto del perfeccionamiento en el aula y en los resultados escolares; la generación de efectos perversos (credencialismo) por asociar la formación a remuneraciones y ascensos; la existencia de un mercado de formación desregulado; la heterogeneidad de instituciones formadoras sin acreditación; y la ineficacia de los modelos formativos en

la generación de cambios en las prácticas pedagógicas (Assaél y Soto, 1992; Vaillant, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010; Guerrero, 2009; Unesco, 2013; Unesco, 2014; Unesco, 2016).

También se han criticado los contenidos de la formación promovida particularmente por los Estados, orientada, en la década del noventa, fuertemente a la apropiación de los nuevos modelos curriculares y a las adaptaciones a las modificaciones de la organización escolar desarrolladas en el contexto de las reformas, dando cuenta de la instrumentalización o los fines utilitarios de la formación. En este contexto, la formación tuvo como dispositivo paradigmático el tradicional curso masivo y estandarizado de duración limitada, conformado por módulos de conocimiento o habilidades específicas en los que se separa la teoría y la práctica, y que es impartido por expertos ajenos a la realidad escolar, debilidades de las cuales la literatura ha dado cuenta en abundancia (Assaél y Soto, 1992; Vaillant, 2005; Finocchio y Legarralde, 2006; Ávalos, 2007; Terigi, 2010; Unesco, 2013; Vezub, 2019). Sin embargo, pese a la constatación de estas deficiencias, las mismas permanecen hasta la actualidad (Vaillant y Cardoso, 2016).

Considerando este marco crítico, se ha emprendido el proceso de transformaciones de las políticas de formación docente señalado anteriormente. En este, la formación continua docente ha sido uno de los principales vehículos de las políticas que buscan el fortalecimiento de la profesión tras la consecución de mayores niveles de calidad tanto de los/as docentes como de los logros de aprendizaje de los/as estudiantes. Particularmente, para la formación permanente del profesorado, ha supuesto el comienzo de la reformulación de los programas, y de la reconceptualización y promoción de una revaloración social y política de la profesión docente, una nueva comprensión del desarrollo profesional docente (en adelante DPD) y el desarrollo de organismos gubernamentales especializados en formación en servicio (Vezub, 2019). Respecto a estos últimos destaca su institucionalización más bien tardía (durante la década del 2010) respecto del discurso sobre la profesionalización presente en la literatura especializada desde los años 90.

Las nuevas conceptualizaciones sobre la profesión docente, su rol y su formación permanente te emergen en un contexto tensionado por la prevalencia de nociones tradicionales sobre la docencia (y aún presentes en la práctica pedagógica) y por los modelos de gestión educativas predominantes de orientación gerencial que presentan contradicciones con la nueva figura docente promovida por el discurso político y la literatura especializada. Ello genera múltiples tensiones, plantea numerosos desafíos a los propios docentes y evidencia contradicciones en las políticas públicas educativas.

Actualmente apreciamos un proceso de tránsito entre dos enfoques o modelos referidos a la comprensión sobre el ser docente y su formación continua. Vezub (2013) denomina al primero “enfoque carencial-remedial-instrumental” y al otro, “enfoque de desarrollo profesional” y si bien, como señala la autora, no se dan en estado puro, responden a distintos intereses y comprensiones del trabajo docente. Implican, por tanto, un posicionamiento frente a la docencia, su formación y su desarrollo profesional.

Considerando los enfoques o modelos señalados, en este capítulo nos proponemos revisar las conceptualizaciones de la educación continua y de la profesión docente discutidas en la región en las últimas décadas, identificando y proponiendo un conjunto de dimensiones estructurantes de su resignificación. También pretendemos relevar avances del enfoque de desarrollo profesional, identificando tensiones y nudos críticos que se presentan para su implementación y para la profesión docente en el contexto de marcos educativos tradicionales y gobernados por modelos de gestión basados en la educación de mercado.

En cuanto a estas conceptualizaciones, hemos identificado, a partir de la revisión bibliográfica efectuada, cinco dimensiones que emergen como ejes transformativos o de resignificación del ser docente y su formación permanente, ejes ciertamente interrelacionados y que han incidido en los cambios de las políticas públicas en la materia. Dichas dimensiones, así como las preguntas que definen su contenido central y que pretendemos abordar en este análisis, se describen en la Figura 1.

Figura 1

Dimensiones de transformación del ser docente y de la formación continua docente

1. Ser/rol docente	
¿Cómo se entiende la profesión docente?	¿Cuál es su rol en la educación y en la sociedad?
2. Generación de conocimiento y del aprendizaje docente	
¿Cómo se produce el conocimiento pedagógico?	¿Cómo aprenden los/las docentes en servicio en el marco de su desarrollo profesional?
3. Formación continua docente	
¿Cómo se entiende la formación continua para el desarrollo profesional docente?	¿Qué tipos de cursos logran aprendizajes pertinentes?
4. Metodologías para el aprendizaje profesional	
¿Cuáles son las metodologías pertinentes para el aprendizaje de los/as docentes en servicio?	

5. Evaluación de la formación continua docente

¿Cómo se evalúa la formación docente?

El ser/rol docente

La primera dimensión de los enfoques identificados aborda la antigua y extensa discusión, con figurada y reconfigurada históricamente, en torno al ser docente, al estatus del oficio y a su comprensión como una técnica o una profesión, nociones de las que se deriva su identidad y rol tanto en los procesos educativos como en la sociedad. Esta dimensión es estructurante dado que la comprensión y las definiciones que le son asociadas definen los siguientes ámbitos abordados.

El ser docente ha transitado por una amplia gama de interpretaciones polares que han signado el estatus docente como un oficio, como un arte (Villegas-Reimers, 2003) o como una técnica que consiste en aplicar metodologías de enseñanza (Assaél y Soto, 1992). El/la docente es visto, así, como un técnico que pone en práctica o reproduce planes diseñados por expertos. Estas visiones, a decir de Schön (1998), se sustentan en una epistemología positivista de la práctica docente. Asimismo, la docencia ha sido conceptualizada como una profesión en agonía que merece desaparecer por ser un mero instrumento colonizador o bien una actividad semiprofesional y proletarizada (Lyotard, 1987; Illich, 1971; Perrenoud, 2004).

La discusión en torno a la actividad docente también está marcada por la tensión entre las visiones del profesorado como trabajadores/as de la enseñanza, compartiendo por tanto las mismas condiciones y reivindicaciones de los/las trabajadores/as en general, o como profesionales, compartiendo las cualidades que definen a las profesiones (Gadotti, 1996 y Villegas-Reimers, 2003, en Louzano y Moriconi, 2014).

Para diversos autores/as, el carácter profesional del trabajo docente no está en discusión. Los elementos profesionales de la docencia, según plantea Ávalos (s/f, basada en Abbot, Yinger y Eraut), estarían dados por una base de conocimientos sólida, específica, compleja y adaptable a las necesidades del contexto, por la institucionalización de la preparación (formación terciaria), por el reconocimiento social en torno las competencias propias de la docencia (jurisdicción sobre un campo propio de ejercicio) y por el control sobre la calidad del ejercicio profesional desarrollado a través de los gremios, los sistemas formativos (ingreso, egreso a la carrera, entrada al campo laboral) y los controles del propio espacio escolar (códigos de ética, estándares y evaluación del desempeño, entre otros) (Ávalos, s/f; Ávalos, 2010).

Otros atributos del carácter profesional de la docencia son un determinado ethos docente o sentido de identidad colectiva (Day, 2005), la valoración de pares de referencia (Marcelo y Vaillant, 2009), la autonomía en el ejercicio de la profesión (Contreras, 2001), la especificidad de su ejercicio, las competencias profesionales (Perrenoud, 2004), el código ético y compromiso pedagógico (Freire, 2005a), y la adaptabilidad de las prácticas y pericia (Schön, 1998).

Definido así el/la docente como un sujeto profesional y ratificado, al menos por la literatura, el carácter profesional de la docencia, Hargreaves (1996) plantea la distinción entre profesionalismo y profesionalización. Por una parte, la profesionalización (ser un profesional) la comprende como la posición social y el mejoramiento del prestigio de la docencia. El profesionalismo (ser profesional), en tanto, lo

asocia con atributos del ejercicio de la docencia tales como el mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica. Al respecto, analiza la evolución del profesionalismo docente en cuatro etapas históricas o edades: el pre-profesional, el profesional autónomo, el profesional colegiado y la edad post-profesional, etapas signadas por las transformaciones en el ejercicio de la docencia, los modelos de enseñanza-aprendizaje, las formas de aprendizaje profesional, el desarrollo individual y colectivo de la profesión, las regulaciones externas e internas de la profesión y la tensión entre profesionalización y desprofesionalización.

Junto a esta comprensión del ser docente como sujeto profesional, se encuentra otra vertiente proveniente de las ciencias sociales (Cuenca, 2020), la pedagogía crítica y los movimientos pedagógicos latinoamericanos, que han sumado las categorías de sujeto social, sujeto político o sujeto de acción política. Nociones que, ligadas a una reconfiguración de la identidad docente y a sus subjetividades, y en el marco de la comprensión de la educación como una herramienta transformativa y liberadora (Freire, 2005b), aluden a la trascendencia del acto educativo en la sociedad, a su compromiso social y a su actuación en la sociedad. Es decir, el/la docente se entiende como un sujeto con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas (Martínez M. C., 2006, p.244).

Si bien las caracterizaciones de la profesionalidad y la profesionalización docente y particularmente las condiciones para su desarrollo profesional efectivo continúan siendo un tema de debate, lo cierto es que la cualidad profesional de la docencia se asienta como un elemento constitutivo de esta, siendo ampliamente recogida por la literatura, por las políticas públicas y por los/las propios/as docentes, quienes la han incorporado como una reivindicación de su quehacer laboral, instalando así el concepto de DPD en el debate.

Generación de conocimiento y del aprendizaje docente

Una segunda dimensión que ha nutrido las reconceptualizaciones sobre la educación continua y la profesión docente y, por ende, el tránsito entre los enfoques o modelos referidos es la generación del conocimiento pedagógico y, estrechamente vinculado a ello, la generación de aprendizajes docentes. Es de interés abordar esta dimensión, en tanto la producción académica en esta materia ha influido tanto en el debate sobre la profesionalización docente como en las características de las políticas de formación desarrolladas en las últimas décadas.

Generación de conocimiento

Existen distintos marcos interpretativos sobre cuáles y cómo se genera el conocimiento pedagógico que funda la base de conocimientos requeridos para ejercer la docencia. Sin pretender desarrollar aquí un análisis exhaustivo, cabe distinguir tres perspectivas respecto de la comprensión del conocimiento docente reseñadas por Louzano y Moriconi (2014) basadas en Puentes, Aquino y Neto (2009), cuyo foco distintivo son el conocimiento, los saberes y las competencias:

- El conocimiento. El exponente central de esta perspectiva es Lee Shulman (1987, 2005), para quien el conocimiento base para la enseñanza es entendido como la representación de creencias y concepciones que orientan la práctica educativa. Sus dimensiones son: conocimiento del contenido (materia impartida); conocimiento didáctico general (principios de manejo y organización de las clases); conocimiento del currículo (programas y materiales); conocimiento didáctico del contenido (forma en que se imparten los contenidos); conocimiento sobre los/as estudiantes y sus características; conocimiento de los contextos educativos (financiamiento, gestión, carácter de la comunidad); y conocimiento de los fines de la educación (objetivos, valores, fundamentos filosófico históricos de la educación). Los elementos que generan estos conocimientos

son la formación académica de la disciplina, los materiales y el contexto del proceso educativo, la investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano y la práctica. Desde esta perspectiva, conocimiento pedagógico del contenido es el que cobra mayor importancia en la formación del profesorado.

- Los saberes. Maurice Tardiff y Clermont Gautier (2001) son los exponentes centrales de esta perspectiva. Ellos utilizan el término “saberes” en referencia a la acción de conocer, comprender y saber hacer, del campo docente. Desde esta perspectiva, los/las profesores/as movilizan cuatro tipos de saberes en su ejercicio docente: saberes de la ciencia de la educación (conjunto de conocimientos profesionales no vinculados al acto de enseñanza); saberes disciplinarios (referentes a los conocimientos de cada materia); saberes curriculares (referidos a la transformación de los saberes producidos por la ciencia en lo que será enseñado en las escuelas); saberes experienciales (relacionados con el trabajo diario docente y su conocimiento de su entorno, surgidos de la experiencia y validados a través de esta). Estos saberes constituyen un “reservorio” de donde el maestro extrae “sus certezas, sus modelos de la realidad, sus razones, sus argumentos, sus juicios [que definen su acción]” (Louzano y Moriconi, 2014, p.21).
- Las competencias. Este enfoque para la docencia ha sido desarrollado por múltiples autores entre los que destaca Philippe Perrenoud (2004), quien propone distinguir dos niveles de competencias docentes (capacidades que junto a conocimientos aportan a la práctica docente): nivel de competencias de referencia (campos o dominios que el/la docente considera prioritarios en los programas de formación docente, como, por ejemplo, la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje y de trabajar en equipo); y nivel de estructuración de las competencias, en el que se incorporan cuarenta y cuatro competencias específicas a través de las cuales se concretan los dominios de formación.

Como hemos señalado, estas comprensiones sobre el conocimiento pedagógico han incidido en los programas de formación docente, poniendo el foco en el desarrollo de contenidos o en el desarrollo de competencias individuales. Según Louzano y Moriconi (2014), las aportaciones de Shulman, más operativas, tratan de normalizar la formación docente, en tanto las nociones más conceptuales de Tardiff y Gautier intentan problematizarla. Para estos últimos autores, “la idea de que conocimientos, competencias o saberes puedan definir un programa de desarrollo profesional ignora que estos conceptos representarían ‘modelos de saber y de poder’” (p.21).

Generación de aprendizajes

La evolución sobre la comprensión del aprendizaje docente está estrechamente ligada a la concepción sobre el propio proceso de aprendizaje, sobre el cómo se construye la base del conocimiento docente y sobre el carácter individual o social de la profesión, cuestiones que también han incidido en los programas de formación continua docente, como se mostrará más adelante.

Si bien Vaillant y Cardoso (2016) constatan “la ausencia de referencias a las teorías de aprendizaje en servicio de los docentes [en los programas formativos]” (p. 10), la generación de aprendizajes de los/as profesores/as ha sido abordada en los últimos años a partir de las nociones de construcción social del conocimiento y, por ende, del carácter social del aprendizaje, del desarrollo de las teorías constructivistas del aprendizaje desarrolladas por Piaget y Vygotski y del asentamiento del concepto de aprendizaje profundo introducido por Marton y Säljö a fines de la década de los 70. Este último concepto, tras ser referido a las formas de aprendizajes de los niños y las niñas, se traslada a la reflexión sobre cómo aprenden los/as docentes.

Así, en el ámbito de la formación docente continua, ello ha implicado el tránsito de procesos de formación que transfieren información a procesos que co-construyen conocimiento. Esto es lo que Monereo (2010) denomina el paso de modelos formativos pre-constructivos a modelos formativos co-constructivos.

Trasladado el foco del aprendizaje desde lo individual a

lo colectivo, se identifican diversas conceptualizaciones y las consecuentes fuentes de aprendizaje docente, entre las que destacan: la práctica docente y la reflexión en torno a ella, la interacción social en el espacio educativo (aprendizaje colaborativo) y la interacción con el contexto sociocultural del ejercicio profesional (la escuela). Por ende, los procesos formativos formales (cursos) quedan situados como una fuente del aprendizaje continuo más, perdiendo la centralidad de antaño.

La práctica docente como fuente de aprendizaje

La práctica docente como fuente de aprendizaje ha sido cada vez más relevada por la literatura, aportando a la reconfiguración de los procesos de formación profesional docente. Al respecto, se observa un cambio central en la valoración del conocimiento experto y las habilidades y competencias como pertenencia individual, al reconocimiento de la práctica profesional docente comprendida como

un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez, 1998, p.198).

El desarrollo teórico en torno a la práctica y la reflexividad ha sido influido fuertemente por Schön (1987) con su propuesta de una nueva epistemología de la práctica y la noción del profesional reflexivo. En lo central, el autor sitúa la praxis docente en contextos de alta complejidad, cambio e incertidumbre, y tensiones que requieren un abordaje profesional y no técnico, superando la separación entre conocimiento teórico y práctico, que permita la resolución de problemas concretos en el aula. En este sentido, la reflexión docente, como forma de conocimiento, es lo que debiera orientar la acción. Plantea, así, el concepto de pensamiento práctico como sostén del profesional reflexivo, el cual se construye a través del conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción, y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

En la misma línea de la valoración de la práctica como fuente constitutiva de conocimiento y también en el marco del modelo de DPD, Cochran-Smith y Lytle (2003, referidas por Vezub, 2013) utilizan el concepto de conocimiento de la práctica, centrado en la indagación como actitud cognoscitiva y en la integración del saber teórico-práctico. Distinguen este enfoque del de conocimiento para la práctica, que sobrevalora el saber teórico y lo separa de la práctica, y del de conocimiento en la práctica, que comprende la acción y la reflexión sobre la práctica como la fuente esencial de la generación del conocimiento docente. Las autoras plantean que

el conocimiento que los docentes necesitan para transformar y mejorar la enseñanza se genera cuando estos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación y reflexión, al tiempo que se nutren de los aportes de otros (expertos, asesores, investigadores) para cuestionar sus presunciones, generar interrogantes y conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad contemporánea (Vezub, 2013, p.9).

Estas perspectivas aportan a consolidar la relevancia de la práctica reflexiva, entendida por Cerecedo (2018) “como un proceso continuo, intencional y sistemático por el cual el profesor busca el conocimiento sobre sí mismo, el significado de su labor, el contexto en que se encuentra y el de la relación con los diferentes sujetos” (p.77). En su visión, transitar hacia una práctica reflexiva implica tanto la resignificación de la propia práctica docente, como un desarrollo profesional auténtico.

Interacción social y aprendizaje colaborativo

La interacción social que se genera entre sujetos que comparten su experiencia laboral (y en ella la práctica docente) y la generación de aprendizajes colaborativos también se integra en los nuevos enfoques sobre el DPD. Day (1999) es uno de los autores que ha puesto de relieve la noción de aprendizaje entre pares comprendiéndolo como experiencias de aprendizaje desarrolladas en forma natural o deliberada que favorecen tanto individualmente al/la docente como a grupos de docentes y a la escuela en su conjunto.

En esta línea, Joyce y Showers 1988, citados por (Hargreaves, 1996) señalan que la investigación educativa indica que la enseñanza entre pares aumenta significativamente la posibilidad de éxito de nuevas estrategias de enseñanza: “Los profesores aprenden mejor en forma colectiva que en forma individual” (Hargreaves, 1996, p.18).

Así se ha asentado la noción de aprendizaje profesional colaborativo, la cual reconoce que los/ las docentes

aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar. Para ello, el aprendizaje profesional colaborativo combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos (Calvo, 2014, p.114).

Fullan (2004, citado por Calvo, 2014) profundiza en las acciones colectivas que permiten el desarrollo del aprendizaje profesional colaborativo que genera la interacción formal e informal entre docentes

a través del encuentro y la charla profesional entre pares; la lectura y la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; la detección de las propias necesidades formativas; la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es a partir de estas acciones en colectivo, que pueden insertarse procesos de aprendizaje profesional colaborativo (p.113).

La escuela como espacio de aprendizaje

En consecuencia, estos enfoques postulan a la escuela como un espacio fundamental para la generación de conocimiento y aprendizajes docentes, dado que es un escenario “natural” para el aprendizaje colaborativo, el cual se transforma en una estrategia institucional que responde a las necesidades locales y específicas del centro escolar. La escuela es vista como una organización que aprende, lo que ubica a la formación docente como un eslabón clave en la cadena de profesionalización de todo el conjunto de agentes educativos (OEI, 2013).

Desde esta mirada, el desarrollo profesional suele ser más efectivo no cuando es impartido por expertos alejados del sitio de trabajo, sino, cuando se encuentra inmerso en la vida y el quehacer de la escuela, cuando cuenta con el incondicional apoyo y participación del director o directora y cuando constituye el foco de acciones y debates colaborativos (Little, 1993, citado por Hargreaves, 1996, p.18).

Estas nociones sobre la escuela como unidad generadora de saberes y aprendizajes han impulsado su integración como un escenario necesario para la formación continua docente, propiciando el carácter situado y contextualizado de la formación.

Formación continua docente

La tercera dimensión transformativa de los modelos analizados es la comprensión de la formación en servicio y su materialización, particularmente, a través de los programas promovidos por las políticas públicas.

Hargreaves (1996) aborda la evolución histórica de dicha formación a través de las distintas etapas del profesionalismo docente que propone (referidas anteriormente). Estas, de manera sucinta, se caracterizan por:

- Edad del pre-profesionalismo (siglo XIX-mediados del siglo XX): bajo la comprensión de la enseñanza como un labor simple, el aprendizaje de la enseñanza y la formación docente se desarrolla a través de observación de otros, primero como estudiante y luego en la formación pedagógica formal, “tras lo cual, sin perjuicio de uno u otro refinamiento

aprendido durante el período de ensayo y error, se le considera [al docente] capaz de enseñar y se le deja librado a sus propios recursos” (p.8).

- Edad del profesional autónomo (década de los sesenta): marco en el que los métodos de enseñanza se vuelven un tema de controversia ideológica, se observa una expansión de la formación en servicio impuesta desde el exterior de la escuela, de carácter individual, descontextualizada de su realidad y de los pares docentes, haciendo inviable la aplicación de los conocimientos en la práctica educativa concreta.
- Edad del profesional colegiado (segunda mitad de los ochenta): en un contexto de acelerados cambios sociales y económicos se produce el cuestionamiento a la formación impuesta por expertos, la mirada del aprendizaje profesional se vuelve hacia los pares y hacia la colaboración docente, es decir, se produce el tránsito “de formas individuales hacia modalidades colectivas de profesionalismo y el fortalecimiento de las comunidades profesionales como medio para mejorar el aprendizaje profesional ante la complejidad y rapidez de los cambios” (p.23).
- Edad post-profesional (década de los noventa): la formación docente se encuentra tensionada por las corrientes contrapuestas entre la desprofesionalización y la redefinición del profesionalismo docente y el aprendizaje profesional “en formas positivas y post modernas que son más flexibles, de mayor alcance y naturalidad” (p.2).

Casi tres décadas después de estas clasificaciones, Hargreaves (2003) plantea nuevos desafíos para el profesionalismo asociados al desarrollo de nuevas dimensiones del quehacer docente como consecuencia de los cambios generados por la sociedad del conocimiento y las nuevas exigencias que ello impone para los aprendizajes de los/las estudiantes.

Las corrientes de desprofesionalización aludidas por Hargreaves se dan en el contexto de la instalación de las políticas neoliberales en educación de las décadas de los ochenta y noventa que propiciaron la educación de mercado en el nivel escolar y superior. Estas políticas provocaron un efecto desprofesionalizante en la formación y en el mercado de trabajo docente, cuestión que ha intentado corregirse tíbilmente en la década anterior en la región. Solo en los últimos 10 años se han estado dando pasos sustanciales en la dirección de fortalecer la condición profesional del/la docente y prestigiar la carrera. De ello dan cuenta, entre otros, los consecutivos Informes Miradas sobre la educación en Iberoamérica, producidos en la década pasada por la OEI.

Si bien los alcances de la desprofesionalización docente siguen siendo un tema de debate, la comprensión del proceso de formación docente como un trayecto, un continuo que trasciende la formación formal y no formal, ha ganado terreno. La formación docente es vista cada vez más como un continuo, un trayecto construido no solo entre la formación inicial y continua, sino que alimentado por experiencias formativas informales que parten desde la biografía escolar de los y las docentes (Anijovich et al., 2009). En consecuencia, se instala el concepto de desarrollo profesional continuo (Fullan y Connelly, 1990; Ávalos, 2007).

Esta comprensión del desarrollo profesional continuo, del aprendizaje profesional continuo y del/la docente entendido/a como un sujeto en formación permanente se inserta y refuerza por el marco filosófico conceptual de la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, promovida desde los 90 por la Unesco, a partir de La educación encierra un tesoro (Delors, 1996), publicación conocida como el Informe Delors. Dicha publicación ha tenido una incidencia fundamental por ampliar el alcance de las capacidades requeridas para el desarrollo de la docencia, desde las dimensiones del conocer y el hacer, vinculadas al ámbito cognitivo y los resultados de aprendizaje, al fortalecimiento de las dimensiones del aprender a ser y el aprender a convivir, que son las que potencian la capacidad de expresar y comprender las subjetividades,

la afectividad, la capacidad de empatizar, de compartir y de relacionarse con la diversidad. En este mismo marco se inscribe la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible impulsados por el PNUD tras el Foro Mundial sobre Educación, realizado en Corea en 2015. En este sentido, el Objetivo 4, Educación de Calidad, que propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de las personas (ONU, 2015), destaca el rol docente en este proceso.

Basadas en estas conceptualizaciones y en los múltiples diagnósticos e investigaciones educativas que señalan las deficiencias de las políticas de formación docente, las reformas políticas acometidas han pretendido generar cambios en la estructura, las regulaciones y la oferta de la formación continua, proponiéndole superar la lógica remedial, y fomentar el desarrollo de programas que aborden su dimensión individual y colectiva, asociados a la institución y al contexto cultural y territorial en el que se insertan. En consecuencia, las nuevas conceptualizaciones destacan las necesidades de poner al centro de la formación continua el contexto real y concreto de los/las docentes en los procesos formativos, relevando el carácter situado del aprendizaje y su necesaria inserción en las comunidades de práctica (Ávalos, 2007; Vaillant y Cardoso, 2016; Cortez, Zoro y Núñez, 2020).

Asimismo, en el marco de estas nuevas conceptualizaciones, emerge la necesidad de vincular el desarrollo profesional y los programas formativos con otros factores del sistema educativo tales como la organización de los puestos de trabajo en las escuelas, su contexto cultural, el respaldo institucional, la integración de la formación como parte del propio desarrollo de la unidad educativa y las condiciones laborales de los/as docentes (Vaillant y Cardoso, 2016; Imbernón, 2017; Vezub, 2018).

Metodologías para el aprendizaje profesional docente

En el marco de la reformulación de las políticas de formación docente y en el contexto de la transición a un modelo basado en el DPD, las metodologías y estrategias formativas son una dimensión nodal. Ávalos (2007) sitúa el desarrollo de estas en dos polos: las cercanas a la capacitación que, desde la visión del déficit, conciben al/la docente como receptor/a de conocimientos o técnicas que debe conocer para luego transmitir; y las estrategias que les comprenden como constructores/as autónomos/as de conocimiento y de nuevas prácticas mediante acciones de facilitación.

Observamos que la comprensión sobre el cómo se genera el conocimiento docente y, por ende, la comprensión del/la propio/a docente (y su rol), están en la base de las estrategias de formación empleadas. De ahí que los procesos formativos estén comenzando a transitar hacia su reconsideración conceptual y diversificación metodológica, incorporando multiplicidad de estrategias conducentes a superar las metodologías tradicionales de aprendizaje que no han aportado a la reflexión y apropiación crítica del conocimiento por parte de los/las docentes (Unesco, 2013). Se reconoce, así, que sus saberes se desarrollan muy fundamental y activamente en procesos de interacción e intercambio con sus pares (Louzano y Moriconi, 2014) y que estos procesos requieren multiplicidad de escenarios formativos siempre vinculados al contexto real de las escuelas (Pérez, 1998).

Bajo estas premisas, las nuevas metodologías formativas avanzan hacia el desarrollo del aprendizaje colaborativo, el estímulo a las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje experiencial. Estas metodologías se centran en el aprendizaje a partir del otro (aprendizaje con otros, docentes enseñando a docentes), la formación de profesores/as líderes y la inserción de la formación en contextos de encuentro natural docente, tales como la mentoría, el acompañamiento par, el amigo crítico, el coaching, residencias, pasantías, redes de apoyo profesional, estudio de clases, observación de clases y de prácticas, self-study, investigación-acción, estudio de casos, tareas y evaluación auténtica, entre otros (Montecinos, 2003; Day, 2006; Vezub, 2013; Unesco, 2014; González et al., 2019; Durán, 2019; Cortez et al., 2020, entre otros/as).

También, en la perspectiva de la superación del trabajo y el aprendizaje individual, y valorando el conocimiento como una construcción colectiva emergente de la experiencia compartida entre pares, los programas de formación han incorporado la construcción de comunidades de aprendizaje o comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas, cuyo objetivo es aprender colectivamente a partir de la interrogación crítica sobre el quehacer docente, impulsando así la transformación de las prácticas educativas orientadas a incrementar los aprendizajes de los/as estudiantes. Estas comunidades propician la generación situada de conocimiento a partir de la investigación y nuevas experiencias, focalizando su quehacer en la innovación para la transformación pedagógica (Fullan y Hargreaves, 1996; Bolívar, 2000; Ávalos, 2007; Elmore, 2010, entre otros/as).

Atendiendo al reconocimiento de las características de los sujetos partícipes de los procesos de formación (adultos en contexto laboral) y desde los principios del aprendizaje de adultos, los programas formativos han avanzado hacia la incorporación de metodologías basadas en el aprendizaje experiencial. Este es considerado como “un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones” (Kolb en Domingo, 2013, p.97). Uno de los autores destacado en este ámbito es David Kolb quien, a partir de los estudios sobre estilos de aprendizaje, ha propuesto un modelo formativo basado en la experiencia (concreta o abstracta) del/la docente-estudiante, la cual se transforma en conocimiento a partir de procesos reflexivos en torno a ella y a la experimentación activa con dicho conocimiento.

El reciente avance de los nuevos marcos metodológicos para la formación profesional docente supone también la transformación de quienes diseñan y desarrollan los procesos formativos, los/as formadores/as de formadores/as, figura en torno a la cual, en el caso de la formación continua docente, aun encontramos pocos abordajes en la investigación educativa.

Desde la perspectiva del enfoque de la carencia, este rol formativo ha sido entendido como el de un mediador entre los planes/programas y el/la profesor/a, en una función transmisiva y ejecutante, en consistencia con el modo como se concibe el papel docente en la relación con los/as estudiante en el aula (Edwards, 1992). Asimismo, Vaillant y Cardoso (2016) reconocen, con base en un extenso análisis bibliográfico, la existencia de un modelo jerárquico de formación para los/as docentes realizado por especialistas.

Las bases socioconstructivistas que sostienen las nuevas metodologías de formación orientan entonces la transformación de los/as formadores/as:

Cuando el papel del profesor cambia desde la persona que posee y transmite el conocimiento hacia una persona que crea ambientes para el aprendizaje de manera que los estudiantes puedan construir su propia comprensión de la materia a estudiar, el papel de las personas que planifican e implementan una actividad para el aprendizaje docente cambia en igual sentido. El rol de los participantes también cambia ya que dejan de ser ‘objetos’ de perfeccionamiento, pasando a ser sujetos que construyen activamente nuevas comprensiones en colaboración con sus pares (Montecinos, 2003, p.109).

Así, el rol del/la formador/a de formadores/as transita desde la figura del/a especialista y académico/a experto a la de facilitador/a de aprendizajes previos, en una relación “horizontal y colaborativa con los docentes revalorizando los saberes de la acción y los principios construidos en la experiencia” (Vezub, 2013, p.9).

Sin embargo, los sistemas educativos formales de la región han incorporado escasamente procesos de formación para tal figura del/la formador/a de formadores/as. En este sentido, desde la política educativa y la institucionalización de la formación continua docente se requiere profesionalizar también dicha figura, consolidando un cuerpo de formadores/as de alta calificación para “atender las demandas cambiantes de la agenda del desarrollo profesional de los docentes y cubrir las necesidades de formación de los distintos niveles, modalidades del sistema, contextos de desempeño y trayectorias docentes” (Vezub, 2019, p.44).

Evaluación de la formación docente

La última dimensión abordada es la evaluación de los programas de formación, dimensión sobre la cual, si bien existe un amplio debate académico, hay una menor producción metodológica y una aún menor incorporación en las políticas públicas de formación docente continua, siendo así el ámbito que presenta menos desarrollo en el tránsito hacia los modelos expuestos.

El debate académico al respecto se ha centrado en los resultados de los programas de formación continua, principalmente debido a su baja incidencia en cambios reales en el aula y en la calidad de los aprendizajes logrados (Edwards, 1992; Unesco, 2013; Vaillant y Cardoso, 2016; Vaillant y Díaz, 2018, entre otros y otras).

Si bien la literatura ha tendido a focalizar sus análisis en los resultados visibles de corto plazo de los programas formativos (Vaillant y Cardoso, 2016), las críticas existentes apuntan a diversas características de estos programas: su duración y coherencia interna (Ávalos, 2007); cursos que no permiten una adecuada apropiación de los contenidos que se refleje en el cambio en las relaciones pedagógicas, dado que no se relacionan con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje (Assaél y Soto, 1992); simplificación de la complejidad de las situaciones de aprendizaje de los procesos formativos dado su reduccionismo técnico metodológico “suponiendo que existe una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje, es decir, que todo lo que se enseña se aprende” (Assaél y Soto, 1992, p. 15); y modalidades distantes de la sala de clases, y de los intereses docentes acordes a la etapa de su desarrollo profesional y características del contexto de desempeño.

Por su parte, las metodologías de evaluación han estado dominadas por técnicas de transferencia (que entienden el conocimiento como un objeto que se puede transferir linealmente) y de impacto (midiendo las variaciones entre un estado inicial de conocimientos y uno final) que desconocen la variabilidad de factores que inciden en los resultados de los procesos formativos. Estas pretenden evaluar y medir la formación en sujetos sobre quienes se desconoce su cualidad, la de su trabajo y su contexto.

Vezub (2013) critica particularmente la lógica de relaciones causa-efecto entre programas y políticas públicas que subyacen a las metodologías de impacto.

Desde este enfoque, se establece, primero, el sentido de la transformación curricular, didáctica u otra a implementar; segundo, se diseñan los cursos, seminarios o talleres de formación que los docentes deberán realizar para adquirir las nuevas habilidades y marcos conceptuales que requiere la transformación, y, tercero, se analiza su impacto. Bajo esta perspectiva subyace una creencia según la cual la renovación de las prácticas es consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado sin atender a otras variables estructurales, históricas, subjetivas o institucionales. (...) Esta mirada se ha correspondido con los métodos positivistas o neopositivistas centrados en la objetivación, medición y control de los procesos humanos y formativos. Estas metodologías no dan cuenta de la riqueza y complejidad que entrañan las actividades de desarrollo profesional docente (p.14).

Teniendo en cuenta lo anterior, la autora propone incorporar epistemologías que reconstruyan la experiencia formativa docente y los saberes construidos en la práctica y en las interacciones sociales, tales como el análisis sociocrítico y los métodos interpretativos.

Estas maneras de indagar los espacios de formación y la trayectoria de los sujetos deben ubicarse en la trama más amplia del contexto sociopolítico y cultural en el que ocurren revisando las continuidades y rupturas que se establecen con las tradiciones pasadas, con las identidades docentes construidas y con la historia colectiva de la profesión (Vezub, 2013, p.24).

Ello implica atender a cómo los/las docentes integran los nuevos aprendizajes en la experiencia profesional y cómo el proceso formativo moviliza aprendizajes previos y potencia la generación de reflexión en torno a su práctica y la transformación de su contexto.

En la misma línea, la evaluación de los programas de formación debe superar la simple revisión del programa desde la formalidad de su cumplimiento y de su puesta en marcha. La evaluación debiera poner en valor criterios levantados por los participantes en los programas que otorgan sentido al ejercicio docente y que trascienden los contenidos de los programas: la valoración de compartir experiencias significativas para su formación, la importancia que le otorgan a los espacios de reflexión entre pares, la producción de conocimientos colaborativa, entre otros (Olave y Carrasco, 2016).

En este sentido, las metodologías de evaluación deberían ser consistentes con los nuevos marcos epistemológicos sobre el aprendizaje docente. Es así como desde estas perspectivas alternativas y particularmente desde la investigación cualitativa, emergen y se proponen diversas metodologías evaluativas (De Andraça et al., 2010;

Castañeda et al. 2007; Vezub 2011 citados/ as por Vezub, 2013, p.14), tales como:

- Análisis socio-crítico que propicia la reflexión sobre procesos de aprendizaje.
- Métodos interpretativos como las narrativas, centrados en la indagación y reconstrucción de la experiencia formativa.
- El levantamiento de buenas prácticas y estudios de casos.
- Evaluación para el Aprendizaje que incorpora transversalmente la evaluación formativa en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, cabe señalar que la evaluación requiere no solo de diversidad de modelos evaluativos pertinentes a la naturaleza de los programas de formación y sus fines, a sus participantes y sus formas de aprender, sino que también de recursos de tiempo y financieros. Es decir, el monitoreo y la evaluación (pertinente e idónea) debiera ser considerada por las políticas públicas como parte constitutiva del diseño de los programas formativos.

2. Síntesis de las dimensiones de transformación

A partir del análisis de las cinco dimensiones que actualmente caracterizan el tránsito de los modelos de formación continua docente, es posible extraer un conjunto de conceptos clave que permiten sintetizar las nociones centrales para la comprensión de los enfoques analizados. Estos son expuestos en la siguiente Tabla:

Tabla 1

Conceptos claves de las dimensiones en tránsito de un modelo remedial a uno basado en el desarrollo profesional docente

Dimensiones	Enfoque remedial-instrumental	Enfoque de desarrollo profesional
Ser/rol docente	Oficio, arte, técnica.	Profesionalismo/ Profesionalidad. Sujeto profesional/ social/ político/ pedagógico. Autónomo/reflexivo. Productor de conocimiento pedagógico.
Generación de conocimiento y de aprendizajes	Individual. Transmisión de ideas y contenidos prescriptivos. Separación teoría-práctica. Modelaje de procedimientos. Conocimiento sobre la práctica/ conocimiento en la práctica. Saber experto.	Individual y esencialmente colectivo. Conocimiento construido socialmente. Investigación y reflexión. Aprendizajes sobre la experiencia. Reflexión en torno a la práctica. Conocimiento de la práctica. Saber docente.
Formación continua docente	Formación inicial. Lógica remedial. Formación episódica. Iniciativa personal. Dispositivos de formación: cursos masivos y estandarizados.	Formación permanente. Formación sistemática, articulada con formación inicial. Desarrollo de capacidades. Dispositivos situados en la actividad (escuela, aula, proceso de enseñanza aprendizaje).

<p>Metodologías para el aprendizaje profesional</p>	<p>Clases frontales. Contenidos teórico-conceptuales universales. Expertos/académicos.</p>	<p>Indagación, reflexión sistemática, cuestiona prácticas y creencias. Reconocimiento y movilización de aprendizajes previos. Aprendizaje experiencial. Facilitador, movilizador de aprendizajes.</p>
<p>Evaluación de la formación continua docente</p>	<p>Transferencia: conocimiento como objeto. Impacto: relaciones de causalidad.</p>	<p>Evaluación para el aprendizaje: transversalidad. Métodos interpretativos: indagación y reconstrucción experiencia formativa. Análisis socio-crítico: reflexión sobre procesos de aprendizaje. Buenas Prácticas: estudios de casos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Hemos presentado y analizado cinco dimensiones que emergen como ejes estructurantes del proceso de resignificación de la educación continua docente en el marco del tránsito desde los enfoques tradicionales basados en el déficit y la instrumentalización de la formación, a enfoques centrados en el fortalecimiento de la profesión docente y su desarrollo. Entendemos que dichas dimensiones están interconectadas y mutuamente influenciadas. En este sentido, y sin pretender una lectura lineal, la concepción que se tenga del ser docente y su rol tanto en la experiencia educativa como en la sociedad se vincula a comprensiones sobre cómo se genera el conocimiento pedagógico y las fuentes del aprendizaje profesional, las cuales inciden en el diseño de las políticas de formación continua docente, sus metodologías y las formas de evaluación de los programas.

Las iniciativas internacionales que promueven los aprendizajes a lo largo de la vida, así como los acuerdos de la comunidad internacional en pos de alcanzar sistemas educativos equitativos y con oportunidades de desarrollo para todos y todas, que destacan en este proceso el rol de los/as docentes, junto a la abundante investigación sobre profesionalización y profesionalidad docente desarrollada en las últimas tres décadas, dan cuenta del paso hacia un nuevo horizonte en la concepción de la profesión docente. Se instala, así, un escenario particular para la reconfiguración de los modelos descritos y para la posibilidad de crear sistemas de DPD consistentes y pertinentes. En este escenario, se avanza también hacia la distinción entre la formación permanente del profesorado y el DPD (Imbernón, 2017).

Sin embargo, si bien se observa en la literatura coincidencias en torno a la direccionalidad de los cambios, pareciera haber menos certezas sobre cómo realizar dichos cambios (Vaillant y Cardoso, 2016). Asimismo, los avances concretos en la nueva dirección son desiguales, existiendo además escasa información sistematizada que permita efectuar análisis comparativos en los países de la región respecto a sus aportes para incrementar el DPD del profesorado en servicio (Vezub, 2019). En este sentido, más allá de la literatura y el discurso institucional, persisten numerosas tensiones, desafíos y preguntas.

Una interrogante fundamental se refiere a la posibilidad de que las conceptualizaciones propiciadas desde la perspectiva del DPD se materialicen efectivamente en el marco de políticas educativas neoliberales y modelos educativos estandarizados y de gestión empresarial, como las que hoy priman en la región y en Chile.

Desde una perspectiva crítica, se constata que la elaboración teórica sobre la profesionalización docente opera como un discurso retórico que no tiene correlato efectivo en las políticas docentes ni en el trabajo docente real. Es decir, se observa una escasa consistencia entre la producción académica en la materia, las fundamentaciones conceptuales en las que se basan las propuestas de nuevas políticas docentes con su formulación concreta, su materialización y sus resultados. Al respecto, como señalan Vaillant y Cardoso (2016), existe una fractura entre el copioso cuerpo de investigación sobre DPD y su influencia práctica y real en el aprendizaje de los docentes. De hecho, el DPD es uno de los temas educativos más complejos y relevantes, no porque no existan una multitud de estudios empíricos ni fundamentaciones teórico-conceptuales, sino porque a pesar de ser ampliamente investigado, ha fracasado consistentemente en producir resultados satisfactorios y sostenibles en el tiempo (p.8).

En este sentido, por ejemplo, se aprecian divergencias entre los temas incorporados en las agendas de discusión globales y regionales de los organismos internacionales, y los asumidos por los políticos y técnicos gubernamentales, y las condiciones objetivas y subjetivas del profesorado y de las prácticas educativas en los países de la región. De hecho, una primera discordancia es la propia participación de los/as docentes en la concepción e implementación de las nuevas políticas, siendo estos/as objeto de ellas más que partícipes activos/as de las mismas (Feldfeber, 2007). En este sentido, el desarrollo profesional docente “constituye una intervención que se hace sobre los profesores y no con ellos; parecería que el valioso aporte de los docentes es frecuentemente ignorado” (Vaillant y Cardoso, 2016, p.9).

Desde una mirada macro, tanto las políticas educativas en general como las de formación continua docente en la región están insertas en un marco de economía de mercado que ha desarrollado un conjunto de dispositivos que entran en tensión, cuando no en contradicción, con los planteamientos del discurso en torno al DPD.

Las nociones del/la profesor/a y la escuela efectiva, el modelo de gestión gerencial escolar, expresión de “la necesidad del sistema público de control sobre el ejercicio docente” (Ávalos, s/f, p.4) y, particularmente, sobre la calidad de su desempeño han incentivado el control ex terno de la profesión a través de los diversos componentes de los sistemas de rendición de cuentas (entre ellos los sistemas de evaluación individual), responsabilizando a los/as docentes de los resultados de aprendizaje sin considerar las variables contextuales de estos y desconociendo el peso en dichos resultados de la administración educativa y las decisiones políticas (Guerrero, 2009).

Como sintetiza Feldfeber (2007), se trata de modelos que discursivamente proponen la autonomía del docente como profesional y la autorregulación, pero (...) condicionan dicha autonomía a través de medidas basadas en la lógica del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, incentivos para atraer a “los mejores” a la profesión, evaluación basada en “reglas objetivas”, mecanismos de acreditación y definición de estándares a nivel nacional e internacional (p. 466).

Estos elementos han limitado la autonomía docente, uno de los factores esenciales que definen el carácter profesional de la docencia, cuestión que entra en franca tensión con el discurso de la profesionalidad y la emancipación docente. Estas limitaciones, entre otros elementos, mantienen vigente la discusión entre profesionalización y desprofesionalización. Asimismo, plantean el cuestionamiento del discurso de la profesionalización en tanto aparece como una nueva forma de disciplinamiento del profesorado (Reyes, 2018). En esta línea, las nuevas formas de regulación del trabajo docente constituyen “modos de imposición heterónomos, que contradicen los objetivos que formalmente se propone alcanzar en materia de profesionalización y autonomía de los docentes” (Feldfeber, 2007, p.466).

También la incorporación del enfoque del desarrollo profesional no puede obviar las condiciones de trabajo del profesorado. Existe abundante evidencia respecto a las consecuencias de las políticas neoliberales en dichas condiciones en términos de intensificación y precarización del trabajo (Fardella, 2013; Anderson, 2018).

Desde el nivel micro del sistema escolar, las nuevas conceptualizaciones sobre el DPD, en tanto apuntan a generar un nuevo tipo de relación en las escuelas, entran en tensión con la cultura escolar y la cultura organizacional. En la cultura escolar aún persisten fuertemente modelos de enseñanza tradicionales, transmisivos, desarrolladores de habilidades técnicas, reproductores de conocimiento y rutinas, jerárquicos, y basados en la autoridad y la disciplina (Pérez, 1998; Vergara Ríos y Cuentas Urdaneta, 2015; Anderson, 2018). En este sentido, la transformación de modelos de enseñanza y aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes son interdependientes y requieren no solo de la voluntad de los actores, sino también de liderazgos apropiados y de políticas públicas transformativas.

En la misma perspectiva, como señala Montecinos (2003, basada en Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tesdesco y Tenti Fanfani, 2002), actualmente las nuevas conceptualizaciones de la profesión docente impulsan también el tránsito de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo. Ello requiere de un cambio en la tradicional cultura organizacional del trabajo docente aislado en el aula. Según la autora, la necesidad de la transformación de la cultura organizacional hacia el trabajo en equipo se refuerza por la mayor heterogeneidad del estudiantado, la diversificación de las demandas de las escuelas, la requerida articulación de la formación permanente y las crecientes complejidades del conocimiento y del mercado laboral.

Asimismo, desde la visión de la escuela, el desarrollo del aprendizaje colaborativo requiere la generación de una cultura y de políticas internas que propicien y faciliten el cambio paradigmático en la colaboración entre pares, de modo de hacer real la posibilidad de indagar y reflexionar sobre las prácticas individuales y colectivas propiciadas por los enfoques del desarrollo profesional. Ello requiere condiciones institucionales de trabajo (espacios, tiempos) (Saberes Docentes, 2020) que posibiliten estas nuevas “relaciones de saber-poder y la relocalización de los actores en la escena educativa” (Vezub, 2013, p.8).

Si bien en el presente análisis concluimos la presencia de un conjunto de condicionantes que tensionan y dificultan el asentamiento de las nuevas conceptualizaciones en torno a la profesión docente y la formación continua, no es menos cierto también que en las últimas décadas observamos experiencias de maestros/as, centros educativos y redes de escuelas que, no sin dificultades, están posibilitando la resignificación de la profesión y el trabajo docente, desde su reconocimiento y valoración de la producción de conocimiento pedagógico situado y contextualizado, puesto al servicio de una escuela que trabaja en forma colaborativa y que aprende desde la reflexión sobre su quehacer, intentado superar la educación bancaria y movilizadora por un horizonte de justicia social.

- Anderson, G. (2018). Privatizando subjetividades: resistiendo el “nuevo profesionalismo”. En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera, Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 101-116). LOM Ediciones.
- Andrade, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Oliveira (Comps.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? (pp. 17-32). Noveduc.
- Anijovich, R., Cappeletti, G., Silvia, M. y Sabelli, M. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós.
- Assaél, J. y Soto, S. (1992). Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento. PíEE, ICI.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. Revista Pensamiento Educativo, 42(2), 77-99.
- Ávalos, B. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios Pedagógicos 36(1), 235-263.
- Ávalos, B. (s/f). Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia. Divesup, Mineduc.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. La Muralla.
- Burbules, N. y Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización en la docencia. Educación y Sociedad, (11), 67-83.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En O. Santiago (Ed.), Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 112-152). Unesco.
- CEPAL (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL.
- Cerecedo, I. (2018). Práctica reflexiva mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente. Editorial Académica Española.
- Contreras, J. (2001). La autonomía del profesorado. Morata.
- Cortez, M., Zoro, B. y Núñez, K. (2020). Aprendizaje profesional situado en la escuela: herramientas para docentes y líderes educativos. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

- Cuenca, R. (2020). Ser director/a: ¿una “otra” identidad profesional? En G. Martini y L. F. de la Vega, Seminario Internacional: Profesión Docente y Educación Continua en América Latina (pp. 82-88). Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, Universidad de Chile.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Palmer Press.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Ediciones Morata.
- Durán, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden los unos de los otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación* (50), 50-62.
- Edwards, V. (1992). *Hacia la construcción del perfeccionamiento docente*. En J. Assaél y S. Soto, *Cómo aprende y cómo enseña el docente* (pp. 11-18). PíEE, ICI.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Fardella, C. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feldfeber, M. (2007). *La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina*. *Educ. Soc.*, Campinas, 28(99), 444-465.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Freire, P. (2005a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. y Connelly, M. (1990). *Teacher education in Ontario: Current practices and options for the future*. Ontario Ministries of Colleges and Universities.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar. MCEP.
- González, P., Carrasco, A. y Martini, G. (2019). Mentoría a directores/as noveles: experiencias y proyecciones. En K. K. Kapitango-a-Samba, *Residência e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 57-81). Editora CV.
- Guerrero, L. (2009). Política docente: balance del período. En R. Cuenca, *La Educación en los tiempos del APRA* (pp. 15-36). Foro Educativo.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile. <https://baixardoc.com/preview/cuatro-edades-del-profesionalismo-y-del-aprendizaje-profesional-a-hargreaves-5cf2e0ae5403e>
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva. Octaedro.
- Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. Grao.
- Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En O. Santiago (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). Unesco.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea.
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos. En M. Feldeber y D. Andrade Oliveira (Eds.), *Políticas educativas y trabajo docente* (pp. 33-52). Noveduc.
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105-128.
- OEI (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, OEI.
- Olave, J. y Carrasco, A. (2016). Incidencia de los programas de especialización en el desarrollo profesional docente. En A. Carrasco y J. M. Olave (Eds.), *Experiencias de formación continua docente* (pp. 49-66). Editorial Universitaria.
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.

- Pérez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Reyes, L. (2018). El “profesor efectivo” en Chile: ¿profesionalización o disciplinamiento? En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera, Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 209-236). LOM Ediciones.
- Saberes Docentes. (2020). Modelo Formativo para el aprendizaje profesional. Documento de Trabajo. Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, Universidad de Chile.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Tenti, E. (2005). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera profesional docente. PREAL.
- Unesco (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. OREALC/Unesco.
- Unesco (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. OREALC/Unesco.
- Unesco (2016). Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. OREALC/ Unesco.
- Vaillant, D. (2005). Formación docente en América Latina. Reinventando el modelo tradicional. Octaedro.
- Vaillant, D. y Cardoso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 13(26), 5-14.
- Vaillant, D. y Díaz, T. (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. Revista Iberoamericana de Educación, 77(1), 9-10.
- Vergara Ríos, G. y Cuentas Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. Opción, 31(6), 914-934.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2018). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. En C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrera, Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación (pp. 35-58). LOM Ediciones.

- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
- Vezub, L. (2018). Políticas de desarrollo profesional de la docencia: la formación continua. Módulo del Programa de Formación en Políticas Docentes. IIPE-Unesco.
- Vezub, L. (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. IIPE Unesco.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review. Unesco, International Institute for Educational Planning.

Capítulo: Los desafíos de las y los asistentes de la educación en el ámbito de la convivencia escolar a partir de una experiencia formativa.

Autora y autores: Eloísa Sierralta Landaeta; Eric Carafi Ávalos; Mario Bugueño Mundaca; Jorge Figueroa Figueroa; Diego Larenas Farías

Este capítulo de creación colectiva aborda una de las principales temáticas y hace referencia a una de las actorías con las que el Centro se ha relacionado en el transcurso de estos 25 años de trayectoria. En este lapso los equipos de Saberes Docentes han contribuido con el diseño e implementación de políticas y programas de convivencia escolar, los que en diversos momentos han alcanzado cobertura nacional y local. De ahí la relevancia de este capítulo, para la reseña que se pretende realizar con esta publicación conmemorativa.

En específico, el capítulo analiza, mediante la metodología de estudio de caso centrada en la interpretación discursiva, la experiencia y los aprendizajes que las y los participantes de un diploma de extensión denominado “Fortalecimiento del rol de los y las Asistentes de la Educación”, en el que participaron asistentes de la educación de escuelas y liceos públicos de una comuna ubicada en la zona poniente de la Región Metropolitana. El objetivo del curso

precisamente fue desarrollar en las y los participantes marcos comprensivos y capacidades respecto de la convivencia escolar y en relación a su rol en ella. El texto concluye en la necesidad de avanzar en el fortalecimiento y profesionalización del rol de las y los asistentes de la educación, a quienes reconoce desempeños y funciones que van más allá de los mandatos legales y contractuales que dan origen a sus tareas y que, en síntesis, los sitúa como agentes educativos de relevancia al interior de las instituciones y comunidades escolares.

1. Antecedentes

La educación continua de las y los asistentes de la educación se presenta como un importante desafío para las comunidades educativas, para los y las asistentes en tanto estamento y actor educativo y para quienes diseñan e implementan estrategias formativas dirigidas a ellos/as. Este tipo de educación ofrece amplias posibilidades de desarrollo para las y los asistentes de la educación, en la medida en que los procesos formativos tengan la capacidad de mejorar su participación en sus escuelas/ liceos, así como sus competencias técnicas/profesionales y su capacidad de organización y articulación, tanto a nivel local como nacional. Dichos procesos, en muchos casos, pueden colaborar también con su autoafirmación y con la profesionalización de su labor cotidiana, en tanto se descubren y reconocen como actores educativos, impactando de manera positiva en sus comunidades escolares y en el despliegue de la política educativa. En tal sentido, la educación continua puede aportar a la resignificación de los roles y las funciones de estos/as trabajadores/as de la educación (Cruz y Costa, 2017).

El rol de las y los asistentes de la educación ha cobrado una innegable relevancia durante los últimos años gracias a la modificación y creación de leyes que buscan el reconocimiento y la mejora de sus condiciones laborales como respuesta a las demandas levantadas por el sector y también por el desarrollo que ha tenido la política educativa en Chile expresada en la Ley General de Educación 20.370 (2008), la Ley de Educación Pública 21.040 (2017) y la Circular N°1 de la Superintendencia de Educación (2014), entre otros cuerpos legales y aportes de herramientas concretas en este ámbito³⁷. De este modo, se han ido incluyendo paulatinamente dentro de la comprensión de calidad educativa e inclusión, los desafíos que implican los contextos de vulnerabilidad socioeconómica y escaso capital sociocultural de este estamento. Ejemplo de esto son la aparición de Otros Indicadores de Calidad (Mineduc

2013) o Ley 20.249 de Subvención Escolar Preferencial (2008), donde se hace cada vez más clara la necesidad de incorporar en escuelas y liceos nuevas estrategias, especialidades, herramientas y sujetos que colaboren con la tradicional labor docente.

Algunos de estos cuerpos legales aluden a la conformación de equipos multidisciplinarios como apoyo al abordaje integral del desarrollo escolar, social y personal de las y los estudiantes (Bellei et al., 2014).

Habiendo avanzado ya en visibilizar e incorporar a este actor educativo en los procesos de planificación (Mineduc, 2007) y mejora del sistema educativo (Manghi y Valdés, 2020), es necesario reconocer que la diversidad de funciones asociadas al rol de las y los asistentes de la educación, el poco desarrollo de investigaciones en este ámbito y las escasas orientaciones que estructuran su quehacer generan una dificultad al momento de su caracterización (Larenas, 2018). Esto plantea un desafío para el desarrollo de estrategias conceptuales que permitan articular la diversidad de funciones en torno a ciertas prácticas de carácter pedagógico, es decir, a partir de un enfoque formativo. Dicho desafío requiere un esfuerzo sistemático desde la escuela/ liceo y la política pública.

Como parte de este esfuerzo, la Universidad de Chile, a través del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, ha acumulado una experiencia de más de 10 años de vinculación formativa con los y las asistentes de la educación, siendo una de las primeras instituciones formadoras que diseñó y ejecutó, en conjunto con el Ministerio de Educación, procesos de formación para este sector. Es así como en los años 2008 y 2009, Saberes Docentes realizó jornadas de formación en cada una de las regiones de Chile con el objeto de fortalecer el rol del/la asistente de la educación en convivencia escolar.

³⁷ Se sugiere revisar *Todos conformamos la comunidad educativa* (Mineduc, 2015a); *Sentirse seguros en ambientes seguros* (2016) de M. Isabel del Valle y M. Isidora Mena; y *Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva* (2020) de D. Manghi Haquin y R. Valdés Morales.

De igual forma, desde el año 2010, el Centro Saberes Docentes ha desarrollado una línea de apoyo a la gestión educativa municipal desde un enfoque de desarrollo local. Esta línea programática implementó procesos de planificación estratégica y desarrollo educativo desde lo local con la participación de diferentes actores educativos de los territorios, incluyendo a las y los asistentes de la educación, lo que motivó la apertura de nuevos espacios de participación en los cuales poder plasmar organizadamente sus visiones, sueños, anhelos y demandas.

En esta trayectoria, Saberes Docentes ha logrado desarrollar variados dispositivos formativos para asistentes de la educación, y ha acumulado saberes y experiencias posibles de sistematizar en los ámbitos de la convivencia escolar, la gestión educativa y el liderazgo.

Caracterización de las y los asistentes de la educación

Desde sus inicios, las escuelas y los liceos han incorporado dentro de su personal a trabajadoras/es no docentes que, cumpliendo diversas funciones, apoyan a las y los profesoras/es en su labor docente. Así, en las orientaciones y normativas que regulaban su labor antes de asumir legalmente la denominación de “asistentes de la educación”, se acuñaron para designar su función las etiquetas de “no-docentes”, “co-docentes” o “paradocentes” (Mineduc, 2015a).

Por lo general, esta “asistencia” se relaciona principalmente con labores de mantención y administración de las escuelas y los liceos, servicios de aseo y alimentación, recepción y portería, economato, entre otras. Dichas tareas se fueron expandiendo a otras áreas de la experiencia educativa, en la medida en que el servicio educativo y los procesos pedagógicos se fueron complejizando, haciendo evidente la necesidad de hacerse cargo de nuevas tareas que surgen de la propia expansión del sistema escolar (Toro, 2015). Algunos de los factores que dan cuenta de esta complejización son la atención de estudiantado más numeroso, mantención de grandes liceos, surgimiento de nuevas modalidades, manejo y desarrollo de nuevas especialidades, talleres, bibliotecas y laboratorios, el tiempo

de permanencia en los establecimientos, nuevos desafíos a nivel social, socioemocional, y de abandono y deserción escolar. Asimismo, se debe destacar la incorporación, en los años 90, de las Bibliotecas o Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) los Talleres de Aprendizaje Pedagógico (TAP) o los laboratorios de computación e informática educativa. Cada uno de estos elementos ha influido en la necesidad de incorporar nuevos/as “encargados/as” de cada uno de estos programas escolares (Mineduc, 2012). Además, se insertan paulatinamente en el sistema educativo nuevos/as profesionales de carácter no docente tales como psicólogos/as, trabajadores/as sociales o terapeutas ocupacionales.

En cifras (Mineduc, 2015b, 2016, 2017), más de un tercio del personal que trabaja en el sistema educativo forma parte del sector denominado “asistentes de la educación”, alcanzando, en 2017, según datos del Sistema Información General de Estudiantes (SIGE), a casi 170.000 personas a lo largo de todo Chile. Estas cifras varían dependiendo del año. Según datos del SIGE fueron 142.036 el año 2015 (Mineduc, 2015b); 144.500 el año 2016; y 167.968 el año 2017. Este personal está compuesto en un 73% por mujeres (118.447), concentrado principalmente en establecimientos urbanos, con mayor prevalencia en las regiones Metropolitana y del Biobío. El sector particular subvencionado concentra el 50% de las y los trabajadoras/es de este sector (Mineduc, 2018).

En cuanto a las funciones que desempeñan, la mayor parte se concentra en actividades de apoyo o paradocente (52%), ya sean estas de carácter administrativo o pedagógico, funciones que legalmente exigen licencia de enseñanza media en algunos casos y título técnico profesional en la mayoría de los casos. Solo 43.949 cumplen funciones de carácter profesional (27%). Entre 2007 y 2017 el número de personas de este estamento se duplicó (Mineduc, 2018). Dicho crecimiento se condice con los esfuerzos modernizadores de la gestión escolar a través de la incorporación de funciones especializadas de apoyo, a fin de integrar una mayor cantidad de dimensiones al concepto de calidad educativa. A la luz del permanente aumento de necesidades de apoyo a la labor docente, podría pensarse que esta cantidad va a seguir creciendo, incorporando nuevos/as profesionales con otras especialidades. A la vez, se hace más evidente la urgencia de tecnificar y profesionalizar este sector (Manghi y Valdés, 2020).

Desde una perspectiva jurídica, la Ley 21.109, que establece el Estatuto de los Asistentes de la Educación y que modifica la Ley 19.464 fijando normas y concediendo un aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales, los define como funcionarios que colaboran en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Además, en

estos cuerpos legales, se señalan cuatro grandes categorías de funciones para los/as asistentes de la educación: profesional, técnica, administrativa y auxiliar. La Tabla 1 entrega algunos ejemplos de cómo se organizan los diversos cargos y funciones según su exigencia curricular a partir de la entrada en vigencia el nuevo Estatuto de los Asistentes de la Educación.

Tabla 1
Cargos y funciones de los/las asistentes de la educación

Profesional	Técnico/a	Administrativos-as / Auxiliares con enseñanza Media
<p>Encargado/a de nutrición Enfermero/a Asistente Social Psicólogo/a Fonoaudiólogo/a Psicopedagogo/a Kinesiólogo/a Abogado/a (Asesoría legal) Terapeuta Ocupacional Bibliotecario/a</p>	<p>Paramédico/a Asistente técnico/a Párvulos Soporte Informático Técnico/a en Contabilidad Inspector/a</p>	<p>Encargado/a de CRA Asistente diferencial Encargado/a de laboratorio Monitor/a de taller Ecónomo/a Encargado/a de adquisiciones Secretario/a - Recepcionista Encargado/a de inventario Encargado/a de mantención Pañolero/a Operario/a Chofer Manipuladores/as de alimentos Encargado/a de impresiones Portero/a Jardinero/a Cuidador/a de establecimiento Auxiliar de aseo</p>

Fuente: elaboración propia.

A nivel gremial, los principales logros de este sector son haber alcanzado el reconocimiento legal de su existencia como actor educativo (Ley General de Educación 20.370 en su artículo 10) y la creación de un estatuto propio (Ley 21.109 que establece un Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública). Ambos reconocimientos hacen posible definir de mejor manera las condiciones laborales y de desarrollo que tienen los/as asistentes de la educación en el sistema educativo. De hecho, la mencionada Ley General de Educación instala los roles y las funciones desempeñadas por las y los asistentes de la educación, más allá de sus categorizaciones formales/legales, como parte integrante de los procesos educativos llevados a cabo en un establecimiento educacional, lo que implica un desafío a nivel de prácticas de cultura escolar, gestión educativa y comprensión del fenómeno educativo.

Existen efectos concretos de la estructuración jurídico/normativa de este sector. A modo de ejemplo, las y los asistentes de la educación que se desempeñan en los Servicios Locales de Educación³⁸ serán reconocidos como “funcionarios públicos”, en tanto la relación laboral se regirá por lo establecido en este Estatuto Administrativo y supletoriamente por el Código del Trabajo. Además, se indica explícitamente que los asistentes de la educación son “funcionarios que colaboran en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes”, enmarcando su participación en la acción educativa, como colaborador/a de la acción docente y un elemento fundamental para la mejora del sistema educativo (Ley 21.109).

El nuevo estatuto fija una serie de derechos que son reconocidos para todos y todas las/os asistentes de la educación, dejando de estar estos al arbitrio y discrecionalidad de cada empleador, como, por ejemplo, jornada laboral de 44 horas, asignaciones específicas, vacaciones o feriado durante el periodo de interrupción de las actividades escolares, reconocimiento de la antigüedad a través de bienios, establecimiento de escalas mínimas de remuneración similar al servicio público, etc. Se establecen también mecanismos de ingreso mediante concurso, definiendo una dotación, y el derecho a perfeccionamiento, lo que debiera potenciar el desarrollo laboral y la profesionalización del sector (Ley 21.109).

La experiencia formativa del Centro Saberes Docentes

El Diploma “Fortalecimiento del rol de los y las Asistentes de la Educación” fue una experiencia formativa llevada a cabo en 2014 por el Centro Saberes Docentes dentro de la línea programática de Convivencia Escolar en una comuna del sector poniente de Santiago. Su objetivo fue fortalecer el rol y la capacidad operativa de las y los asistentes de la educación en el espacio escolar, contribuyendo al desarrollo de una convivencia escolar que promueve mejores espacios de aprendizaje.

En términos generales, y desde una perspectiva formativa de la convivencia escolar, este programa abordó los ámbitos de acción de las y los asistentes de la educación en esta dimensión de la escolaridad, relevando su importancia. El Diploma se ejecutó mediante dos cursos básicos, que conllevaban a la obtención de una certificación por parte de la Universidad de Chile. Participaron en este proceso un total de 30 asistentes de la educación de establecimientos educacionales municipales. La totalidad de las y los participantes eran asistentes de la educación categorizados en los niveles técnico y administrativos/auxiliares con licencia de Educación Media que cumplían funciones tales como las de auxiliar de aseo, asistente de biblioteca o de CRA, auxiliar de aula o inspector/a de patio.

El Diploma consideró enfoques teóricos que fundamentan una gestión participativa de la convivencia escolar vinculada a la realidad cotidiana que se vive en cada establecimiento educacional. Para ello, se enfatizó la conformación de comunidades de aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 1997) que reconocen el conocimiento individual y colectivo como un eje en la articulación de los distintos actores educativos de comunidades que avanzan hacia procesos educativos más inclusivos y democráticos. Las comunidades de aprendizaje no constituyen solo una instancia colectiva de intercambio de experiencias, sino que además implican el desarrollo de elementos didácticos que faciliten la construcción de conocimiento (Murillo y Duk, 2011). Este aspecto se considera como fundamental en cualquier proceso formativo que quiera impactar las prácticas pedagógicas en sentido transformativo. Desde esta perspectiva, se busca poner en movimiento los

³⁸ La Ley 21.040 (2017) traspasa los establecimientos educacionales, jardines infantiles VTF (Vía Transferencia de Fondos), escuelas y liceos de 345 municipios a 70 Servicios Locales de Educación Pública. Al 2020 han sido traspasados alrededor de 400 establecimientos educacionales de 25 comunas, en 7 Servicios Locales de Educación Pública (Hualde, Puerto Cordillera, Barrancas, Costa Araucanía, Chinchorro, Andalién Sur y Gabriela Mistral).

saberes formales y experienciales de quienes participan en el proceso formativo, de forma de permitir un abordaje crítico de su propia realidad, resignificándola y favoreciendo así la transformación de sus prácticas (Tardif, 2004).

Dicho propósito se expresa en un modelo formativo desarrollado por Saberes Docentes que tiene como centro lo que ocurre en las escuelas y liceos, y que busca promover procesos transformadores basados en la facilitación reflexiva y crítica de los cambios necesarios para la mejora educativa (Krichesky y Murillo, 2011). Dentro de este marco formativo, el Diploma trabajó en temáticas relacionadas con la conceptualización de la convivencia escolar, en conceptos básicos de educación y paradigmas educativos, y en aspectos referidos a la política educativa, la comunidad escolar y las culturas escolares. Asimismo, abordó estrategias de resolución de conflictos, junto a talleres de prevención de estrés, autocuidado y primeros auxilios.

Como parte del desarrollo de la acción formativa, se contempló que las y los participantes diseñaran, de forma grupal, propuestas de mejora de la convivencia escolar. Para efectos del estudio, se analizaron un total de 10 documentos que constituyen la totalidad de propuestas de mejora de la convivencia escolar elaboradas en el marco del proceso formativo del año 2014. Estas 10 propuestas de abordaje y mejora de la convivencia escolar corresponden a los trabajos finales entregados por los y las 30 asistentes de la educación que participaron del Diploma. En la Tabla 2 se detallan elementos generales presentes en las propuestas diseñadas.

Tabla 2
Caracterización general de los proyectos de convivencia escolar analizados

N°	Título	Temáticas	Objetivo general
1	Espacios recreativos y deportivos para los y las estudiantes	Proyecto de espacios recreativos para favorecer necesidades de las y los estudiantes.	Aumentar los niveles de participación diversificando las opciones en las actividades físicas, deportivas y recreativas para los niños y las niñas de los niveles de kínder a octavo básico, con el uso formativo y recreativo del tiempo libre de las instalaciones, áreas, recursos humanos y demás materiales disponibles, así como incrementar y mejorar a fin de satisfacer cada vez más eficientemente las necesidades individuales y sociales de la recreación física como servicio que contribuye a la elevación de la calidad de vida.
2	Proyectos recreativos para estudiantes de la escuela Estado Florida	Espacios de recreación, disminución de la violencia escolar.	Implementar actividades recreativas dentro del establecimiento para los y las estudiantes.

3	Mejora en el sistema de comunicación interna del establecimiento	Mejora de los procesos comunicativos entre asistentes de la educación y la comunidad educativa.	Construir sistema eficiente de comunicación interna en relación con las actividades complementarias.
4	Mejorar los canales de comunicación	Mejora de los procesos comunicativos entre asistentes de la educación y comunidad educativa.	Mejorar los canales de información en la comunidad educativa, donde los entes no se vean afectados por la desinformación y la falta de inclusión de las actividades que se realizan.
5	Deserción escolar en estudiantes de enseñanza media	Deserción escolar.	Contribuir a bajar el nivel de deserción escolar en estudiantes de Enseñanza Media.
6	Recreos entretenidos: actividades lúdicas para estudiantes de primer ciclo básico	Recreos entretenidos.	Generar una instancia participativa, recreativa y de esparcimiento, complementaria y de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas de primer ciclo básico del establecimiento, en horarios de recreo.
7	Gestión en el establecimiento: juntos sembrando compromisos	Mejora de la gestión, motivación, comunicación y ambiente laboral.	Dar a entender que, con una buena gestión dentro del establecimiento, lograremos obtener buenos logros en los y las estudiantes y en los distintos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados/as).
8	Aporte a mejorar el comportamiento de los y las estudiantes	Procedimientos normativos, Reglamento Interno, Manual de Convivencia.	Perfeccionar procedimientos para enfrentar los problemas que genera el comportamiento de los y las estudiantes.
9	Espacios recreativos y deportivos para los y las estudiantes	Proyecto de espacios recreativos para favorecer necesidades de las y los estudiantes.	Coordinar reuniones con el sostenedor y la comunidad educativa frente a la solicitud de un nuevo espacio.

10	Aporte al mejoramiento de la conducta del/la estudiante	Rendimiento y resultados académicos, motivación y apoyo CRA.	Contribuir a la mejora del comportamiento del/la estudiante.
----	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

2. Metodología

El estudio de caso que aquí presentamos optó por un enfoque investigativo de carácter cualitativo (Canales, 2006), centrado en la interpretación de los discursos (Denzin y Lincoln, 2005). Los procedimientos de investigación de este carácter validan la existencia del significado subjetivo o sentido: “[no se estudian] hechos, sino vivencias; esto es, comprensiones del significado de aquellos hechos para el sujeto que los vive” (Canales, 2013, p.171). Se busca, así, la elaboración de lo real como experiencia, como habitar el mundo, como “pensado”, como un “dar” sentido. La exégesis de lo dicho expone el sentido de lo dicho que se esconde, a su vez, en lo no dicho: juego del hablar, de la aparición y ocultamiento que apela a un “orden” de sentido y a una sistematización estructurada a partir de los hallazgos interpretativos. Para Delgado y Gutiérrez (1995) la investigación social cualitativa (ISCUAL) desarrolla estudios acerca de la realidad social construida por sujetos (individuales y colectivos) en sus “actos de habla”.

Se diseñó una estructura metodológica para aproximarse al objeto de estudio bajo la mirada de estudio de casos. Específicamente, se siguieron las indicaciones del estudio intrínseco de casos, que permite una mayor comprensión del caso en sí mismo (Stake, 2005), donde la escucha de los sujetos adquiere su propio valor, posibilitando caracterizar un fenómeno que está presente en un territorio específico, en comunidades específicas. Interesa, aquí, resaltar algunas características del estudio de casos (Álvarez y San Fabián, 2012), tales como la capacidad de realizar una descripción contextualizada, develando las relaciones entre una situación particular y su contexto. Este tipo de estudio permite evidenciar la complejidad de algunos fenómenos educativos, iluminando la comprensión profunda de la realidad estudiada entregando “pistas” sobre cómo y por

qué ocurre lo que ocurre, permitiendo, de esta manera, la comprensión de experiencias contextualizadas, con el objeto de establecer regularidades que faciliten una comprensión generalizada.

Una ventaja del método de estudio de caso es que los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas, tales como documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los/as participantes e instalaciones u objetos físicos (Martínez, 2006). Cabe mencionar que el estudio de casos no es un estudio de muestras, ya que el caso tiene una utilidad e importancia en sí mismo, sin perjuicio de lo cual, para la producción de información, se estableció una selección no probabilística de carácter intencional que consideró dos fuentes de información: documentos escritos y actores o informantes clave del proceso.

Por una parte, se levantó información a través de la técnica de la entrevista semiestructurada (Russell, 2006). Se realizaron un total de 3 entrevistas semiestructuradas a asistentes de la educación, categorizados en los niveles técnico y administrativos/auxiliares con licencia de Educación Media que cumplían funciones en establecimientos educacionales municipales de la comuna de Pudahuel y que participaron del proceso formativo “Fortalecimiento del rol de los y las Asistentes de la Educación” llevado a cabo el año 2014 por el Centro Saberes Docentes. Dicha cifra se estableció a partir de la saturación del universo simbólico del habla (Canales, 2006).

Asimismo, con el propósito de conocer los discursos que develan la experiencia de los sujetos y sus puntos de vista sobre lo que viven, se llevó a cabo el análisis documental de 10 trabajos finales del Diploma, correspondientes a las propuestas de mejora de la convivencia escolar diseñadas por las y los participantes del proceso formativo (Ver Tabla 2).

Para efectos del análisis, se utilizó una triangulación temporal de datos de distintas fuentes, a saber, el corpus de datos recabado por medio de las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental de las propuestas diseñadas por las y los participantes de la acción formativa. La triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos, permitiendo contrastar la información recabada (Gavira y Barroso, 2015). Igualmente, la triangulación de

datos puede ser temporal (con datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes); espacial (con datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias); y/o personal (con diferente muestra de sujetos).

Cabe señalar que la pauta de la entrevista semiestructurada se elaboró considerando los temas que surgieron de la sistematización analítica de las propuestas hechas por las y los asistentes de la educación (ver Tabla 3) que fueron parte de la acción formativa, y los objetivos definidos para este estudio relativos a la vigencia de las propuestas, los desafíos pendientes y la valoración del proceso formativo. De este modo, se establecieron las dimensiones y variables/ indicadores que muestra la Tabla 3.

Tabla 3
Pauta de entrevista: dimensiones y variables/indicadores

Dimensiones	Definición	Variables/indicadores
Perfil de los/as AAEE*	Caracterización de los/as AAEE participantes de la acción formativa	AAEE profesionales AAEE técnicos AAEE administrativos Año de trabajo Trayectoria laboral
Desafíos de la convivencia escolar	Diagnóstico de las comunidades educativas en el ámbito de la convivencia escolar	Diagnóstico general de la convivencia escolar Desafíos de la convivencia escolar
Propuestas de abordaje de los desafíos de la convivencia escolar	Elementos propositivos que intentan abordar los desafíos de la convivencia escolar	Objetivos de las propuestas Herramientas de implementación Plazos de implementación Actores educativos involucrados/as
Desafíos pendientes y vigencia de las propuestas	Tensión de los desafíos y propuestas de abordaje de la convivencia escolar relativa a su vigencia	Desafíos pendientes Desafíos nuevos Vigencia de las propuestas

Incidencia de la formación continua	Efectos de la formación continua en la comunidad educativa	Evaluación de la adquisición de herramientas concretas Reconocimiento y valoración concreta por parte de la comunidad educativa Participación en la comunidad educativa Transformación o impacto en los procesos educativos Evaluación general de la acción formativa
--	--	---

*AAEE Abreviación “asistentes de la educación”
Fuente: elaboración propia.

3. Hallazgos

Formación continua y desarrollo laboral: hacia la profesionalización del sector

Tanto en el análisis de las entrevistas como en el propósito de las propuestas revisadas, se logra apreciar una clara relación entre el despliegue de los procesos formativos y las posibilidades de desarrollo laboral y/o profesional al interior de las comunidades a las cuales pertenecen quienes participaron. La valoración del proceso formativo es buena, coincidiendo con los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción aplicadas (PEC, 2015) al finalizar el proceso.

Respecto de su uso, a algunos/as les permitió poder aplicar los conocimientos cambiando de rol, no obstante, las posibilidades de enriquecer el rol con esta nueva mirada, en algunos casos, se ve constreñida a las posibilidades que entreguen los equipos directivos.

En esta evaluación positiva de la acción formativa se destacan como elementos significativos tanto los temas tratados como el diseño metodológico-didáctico; asimismo, existe un claro reconocimiento de la importancia de las oportunidades de desarrollo técnico y profesional a través de procesos formativos relevantes, situados, atingentes y que proporcionan herramientas para la transformación individual y colectiva.

yo creo que, hoy en día, la formación y el aprendizaje es uno de los principales puntos con el que uno puede motivar a la gente: dándole la oportunidad. Ese es el cambio que se les puede ofrecer [a los asistentes de la educación]: fomentarles el querer aprender, el querer abarcar un poquito más de lo que ya saben. Esta oportunidad sirvió mucho para profesionalizar al asistente de la educación, sin duda alguna. Claramente le hace un aporte curricular significativo. Fue una muy buena oportunidad para mucha gente (Entrevista N°3).

Se valoran, sobre todo, aquellos procesos formativos que permitan acceder a nuevas funciones dentro de sus establecimientos, transformándose en una real oportunidad de desarrollo laboral: “Para poder asumir el cargo de encargado de convivencia me sirvió muchísimo el Diploma” (Entrevista N°2); “Lo de resolución de conflictos a mí me dio el pie para pasar a inspector” (Entrevista N°3). La oportunidad de asumir otras funciones dentro del establecimiento es vista como un avance en su desempeño laboral. Un paso incipiente pero significativo en el reconocimiento del rol de las y los asistentes de la educación que, aunque tuvo lugar en comunidades específicas, sin duda representa un aliciente para otras comunidades que quieran empoderar en sus roles a sus actores educativos.

Pude exigir que se me reconociera todo lo que había hecho. Pedí una oportunidad y se me dio. Cuando hice el curso, yo era auxiliar de aseo. Este curso junto con otros que hice me permitió pasar a ser inspectora de patio. A mí en forma personal me ha servido mucho. Hoy día veo los resultados y estoy contenta (Entrevista N°1).

Con todo, reiteradamente se señala que existe una falta de espacios de reconocimiento y participación al interior de las comunidades educativas, donde a pesar de la existencia de experiencias positivas de reconocimiento a nivel individual, se mantiene la necesidad de instancias de construcción colectiva que potencien la participación y desarrollo del sector, visibilizando institucionalmente su trabajo.

La participación que había antes del Diploma se mantuvo igual. No hay mayor participación, no existen instancias de consulta con los asistentes. Llevo 11 años en el colegio y me siento estancado. Existe esta dualidad en todos: aprendieron cosas, pero no las ejecutan. No luchan por [implementar] lo que aprendieron (Entrevista N°3).

Tal vez, ello explica que casi la mitad de las propuestas analizadas dan cuenta del interés y preocupación por promover procesos de mejora en la gestión de los establecimientos, para de esa forma fortalecer la presencia de las y los asistentes de la educación, ya sea mejorando los canales de comunicación o los espacios de participación, así como el reconocimiento y validación de su labor y su incidencia en varios aspectos de la gestión educativa. Una de ellas, específicamente, la gestión de la convivencia escolar (Propuestas 3, 4, 7, 9). En la medida que exista una comprensión adecuada y una validación compartida de los roles asociados a las funciones que desempeñan las y los asistentes de la educación, se podrá avanzar en el desarrollo de procesos educativos de calidad al interior de las comunidades educativas. El desarrollo de comunidades de aprendizaje puede colaborar con esto, lo mismo que un estilo de gestión que facilite la participación (Krichesky y Murillo, 2011).

Necesidades formativas de los y las asistentes de la educación

Para aprobar la acción formativa y obtener la certificación, se debía elaborar una propuesta de intervención para implementar en sus comunidades educativas, que requería de un diagnóstico y posibilidades de abordaje. Tras un análisis de los proyectos elaborados fue posible identificar las preocupaciones e intereses de los y las asistentes de la educación, las problemáticas que visualizaron en sus espacios de trabajo y la forma en que creían se podían abordar. Lo anterior, permite identificar la comprensión que lograron sobre la convivencia escolar y la dimensión formativa de su rol, lo que pone a la base elementos que sería recomendable incorporar en acciones formativas que aborden su rol.

Por ejemplo, en varias propuestas se reduce la convivencia a lo normativo disciplinario, afirmando que “sentimos la necesidad de mejorar la conducta de los estudiantes, para así recuperar la buena convivencia entre estos mismos” (Propuesta N°8). En otras, se profundiza en elementos de contexto que explican su realidad y se afirma que “la deficiencia laboral, la desorganización, el hacinamiento y falta de espacios hace que los trabajadores se estresen y entren en un estado incompetente, que se sientan incapaces de realizar sus quehaceres diarios” (Propuesta N°7).

En cuanto a los actores educativos que son considerados para la implementación de los proyectos, en la mayoría de las propuestas se sugieren actividades que incluyen, en orden decreciente, a estudiantes, asistentes de la educación, docentes, directivos y, al final, apoderadas/os. Es evidente que el foco está en actores educativos con los cuales se relacionan cotidianamente en el desempeño de sus funciones, intentando mejorar tanto las condiciones de permanencia en el establecimiento como las prácticas relacionales al interior de las comunidades educativas. Es fundamental fomentar competencias vinculadas a la comprensión de las relaciones sociales en el ámbito educativo.

Por otro lado, en los proyectos presentados, las y los asistentes de la educación evidencian sus anhelos, intereses y necesidades como integrantes de una comunidad

educativa, coexistiendo elementos de empoderamiento y autonomización del rol junto a concepciones asistencialistas de lo educativo y dependientes de la autoridad. Se evidencia una falta de claridad respecto a la relación entre el rol y las posibilidades de participación en la gestión del establecimiento e incluso acerca de los niveles de autonomía en su desempeño. En una de ellas se afirma que se “pedirá autorización en dirección para realizarlo y ver quién sería el encargado de que se lleve a cabo” (Propuesta N°9). La precariedad de la concepción del rol y las funciones que desempeñan las y los asistentes de la educación es evidente; afirman que en ocasiones las acciones que se les “encomiendan” escapan al ejercicio de su rol o explícitamente declaran que la responsabilidad de su invisibilización de su rol se aloja en el equipo directivo. Esta percepción de las y los asistentes de la educación presente en una parte de las propuestas da cuenta de ciertas problemáticas en la construcción de la relación con otros actores educativos, en especial, con docentes y directivos.

Más allá de lo anterior, el foco de las acciones planteadas está en la superación de distintas situaciones que no favorecen los aprendizajes de las y los estudiantes. Existe un claro propósito de incorporar el sentido pedagógico de su quehacer en la concepción de su rol. Se evidencia la disposición de las y los asistentes de la educación para participar del proceso formativo de sus estudiantes, proponiendo acciones transformativas posibles de implementar en su realidad. Todas las propuestas plantean un mejoramiento pensado en las y los estudiantes, aunque involucren a otros actores educativos. Ejemplo de esto son las propuestas de mejora de espacios recreativos o la gestión del recreo de manera entretenida, pero también aquellas que abordan problemáticas de comunicación y de gestión educativa. De esta forma, las actividades apuntan a generar una dinámica permanente de relaciones a nivel de estamento, de manera que la reflexión colectiva y la organización les facilite el desarrollo de conversaciones con otros actores educativos.

En este sentido, es preciso fomentar enfoques y herramientas que permitan un progresivo posicionamiento de este actor desde lo formativo y no solo desde lo instrumental-administrativo. En los datos pudimos detectar que las y los asistentes de la educación señalan que existen

al menos dos tipos de cursos: los que tienen relación con la dimensión instrumental del rol y otros con la formativa, a través del desarrollo de temáticas más transversales. Las primeras serían más valoradas (en términos generales) porque depende de ellos/as ponerlas en práctica. Mientras que las segundas, dependerían del equipo directivo o de otros actores (posicionados por encima de ellos/as en la estructura jerárquica institucional) emplearlas (Larenas, 2018). Se evidencian, así, elementos de subordinación del rol de este actor educativo, afectando negativamente su capacidad de acción autónoma.

Con todo, en las propuestas existe una autopercepción positiva respecto al rol: dicen ser influyentes en el desempeño de sus funciones y se reconocen como ejecutores de un rol importante para la comunidad, recalcando su aporte a los procesos educativos: “siendo asistentes de la educación y cumpliendo con nuestro importante rol como agentes activos dentro de la comunidad educativa en la formación de nuestros estudiantes, nuestra misión es educar en valores, dar apoyo y colaborar en el proceso educativo” (Propuesta N°10).

H En suma, pareciera ser que existe una comprensión de la dimensión formativa del rol por parte de las y los asistentes de la educación, pero su puesta en práctica se ve constreñida a los espacios de participación y los márgenes de acción que les brindan otros actores que mandatan sus tareas. Lo anterior abre la discusión sobre las necesidades formativas para enriquecer su rol, frente a lo cual se podría proponer que estas no deben estar circunscritas solo en este estamento, sino que se debe avanzar hacia una institucionalización de su participación y a la modificación de ciertos hábitos que, en la práctica, se traducen en exclusión y discriminación. Es necesario sensibilizar a las comunidades educativas en la resignificación del rol de las y los asistentes de la educación.

El rol de las y los asistentes de la educación en el proceso educativo

Las propuestas analizadas, como se dijo con anterioridad, formaron parte del trabajo correspondiente a la evaluación final de la acción. En ellas, se observa con claridad la preocupación de parte de las y los asistentes de la educación por la calidad y condiciones del proceso formativo del cual son parte en sus establecimientos. El foco en todas y cada una de las iniciativas son los niños, niñas y jóvenes de sus establecimientos, situándolos en el centro de su mirada y preocupación. Esto va perfilando una clara percepción del sentido formativo que tiene su actividad dentro de las comunidades escolares.

Los distintos diagnósticos realizados dan cuenta de las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo. Allí las y los participantes del proceso formativo levantan lo que entienden como nudos críticos o tensiones que entorpecen un proceso de calidad. En este sentido las propuestas elaboradas se relacionan con la mejora de espacios e infraestructura; activar o potenciar canales de comunicación entre actores educativos; la apropiación y sentidos de la normativa y la disciplina escolar; la prevención de la deserción escolar y el fortalecimiento de la motivación por lo académico (Ver Tabla 2).

Podemos agrupar estas tensiones en 3 ámbitos claves para una gestión educativa de calidad:

- i. La participación e interacción de las y los estudiantes como sujetos integrales, principalmente a través de espacios recreativos y de esparcimiento (4 propuestas).
- ii. Propuestas que aseguren su participación y contribución a la gestión educativa, promoviendo su rol de apoyo educativo, mejorando los canales de comunicación o asegurando su aporte a la revisión de los instrumentos de gestión educativa como el PEI y los reglamentos de convivencia (4 propuestas).
- iii. Y, por último, acciones que integran su aporte a la gestión y desarrollo de la convivencia escolar (2 propuestas).

Apoyo a una formación integral

El primer ámbito clave refleja la preocupación por las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo, dando cuenta de la importancia del ambiente o contexto en el cual se da el proceso formativo; aquí encontramos temas relativos a la infraestructura, las reglas de convivencia, los tipos de interacción y la motivación por participar en distintas iniciativas de la escuela, por mencionar algunos elementos. De una u otra manera, acá se está apelando a estrategias que aborden el “clima escolar” que se construye desde las percepciones de los sujetos que ocupan el espacio escolar; este elemento hoy forma parte fundamental del sistema de aseguramiento de la calidad y de los indicadores que miden la calidad de las relaciones y la convivencia en la escuela (Agencia de Calidad, 2017).

Como todo niño independiente de su edad, los estudiantes tienen necesidad de jugar, correr, distraerse, relajarse, etc., y de las más variadas formas. Es entonces cuando surgen los juegos bruscos y violentos los que a su vez provocan accidentes por choques con los estudiantes de menor edad y contextura física, generándose un sin número de problemas colaterales (Propuesta 6).

El presente proyecto, llamado ‘Recreos Entretenidos’, pretende humildemente dar una mirada distinta a los horarios de recreación de los estudiantes, buscando actividades guiadas que favorezcan la sana convivencia, la formación valórica y que además permitan la disminución de accidentes escolares (Propuesta 6).

Al no existir el suficiente espacio comienza la indisciplina entre los estudiantes (discusiones, peleas, enojos, etc.) provocado porque todos quieren disfrutar de algo que les guste o interese, ya sea jugar (realizando algún deporte) o recrearse de alguna manera (Propuesta 1).

Las acciones planteadas tienen como centro la superación de distintas situaciones que no favorecen los aprendizajes de las y los estudiantes. En ese sentido, existe un claro propósito de incorporar en la concepción de su rol, el sentido pedagógico de su quehacer; existe la disposición de las y los asistentes de la educación involucradas/os a participar del proceso formativo de sus estudiantes,

proponiendo acciones transformativas de su realidad que sean posibles de implementar.

Es importante destacar que al ser uno de los ámbitos que presenta un mayor número de iniciativas, se puede afirmar que existe la percepción de que este tipo de tópicos pueden ser abordados por las y los asistentes de la educación o, dicho de otra forma, existiría una cultura escolar que permitiría que ellos opinaran e intervinieran sobre cuestiones como la transformación de espacios físicos o actividades consideradas complementarias, como lo que ocurren en los recreos y otros espacios extra-aula. Este punto es relevante porque de alguna forma devela también la autopercepción de que existirían algunos ámbitos del proceso educativo a los que no les estaría permitido ingresar y otros donde sí.

Existe un claro sentido pedagógico de su quehacer y es evidente que las y los asistentes de la educación participan del proceso formativo de sus estudiantes en la medida que existan oportunidades para ello.

Participación en la gestión escolar

En este segundo ámbito clave, se presenta la percepción de procesos y estilos de la gestión educativa (a cargo, principalmente de los equipos directivos), que los excluyen o, al menos, no reconocen el aporte que desde su rol pueden hacer los y las asistentes de la educación.

Los relatos evidencian discriminación e incompreensión sobre el rol y las funciones que desempeñan, indicando malos canales de comunicación, acciones discriminatorias en su contra como, por ejemplo, no ser convocados a participar en la elaboración de instrumentos de gestión (PEI, Manual de Convivencia, PME) o en ciertas actividades como desayunos, definidas como exclusivas para docentes. En una propuesta se afirma que el no permitir que los asistentes de la educación sean considerados en la elaboración y reformulación de documentos tan importantes como el PEI, PME, Manual de Convivencia Escolar, JECD, Consejo Escolar, entre otras actividades, tiene un profundo y negativo impacto, que es la falta de colaboración y aporte en la transformación a nivel educativo (Propuesta N°4).

Como sabemos, en toda comunidad educativa existe, en términos de Foucault (1993), un posicionamiento político, una gestión de poder, en la que directivos y docentes tienen la hegemonía formal, mientras las y los asistentes de la educación se mantienen más ocultos o más bien invisibilizados (Manghi y Valdez, 2020). Así, se percibe la búsqueda del mejoramiento de la calidad de las relaciones entre los actores educativos, de las comunicaciones interestamentales y de mayor reconocimiento a su labor. La subordinación jerárquica de la acción de este actor va en contra de la participación y la construcción de comunidades educativas más democráticas. En este sentido, también resaltan la falta de empatía en el trato y la tensión que se observa entre el mundo adulto y estudiantes a la hora del ejercicio de sus derechos. Estos elementos aparecen también como parte de las tensiones que existen con otros actores educativos en la implementación de su rol.

La falta de comunicación entorpece el trabajo a realizar entre directivos y asistentes de la Educación y esto conlleva a la falta de compromiso y de empatía laboral que repercute en las motivaciones. Todo esto se da por la falta de relación interpersonal, ya que se contrata personas sin capacitación por una remuneración baja (...). La deficiencia laboral, la desorganización, el hacinamiento y falta de espacios hace que los trabajadores se estresen y entren en un estado incompetente, que se sientan incapaces de realizar sus quehaceres diarios (...). Como asistentes queremos con este proyecto beneficiar a los trabajadores educativos ya que con el paso del tiempo muchos de nosotros nos vamos desgastando física y emocionalmente. Por tanto, encontramos como grupo que este trabajo traerá muchos beneficios a los trabajadores ya sea en la motivación y el desarrollo laboral de cada actor educativo (Propuesta 7).

Aquí se evidencia un claro desafío de la política pública: potenciar cambios y mejoras que reconozcan la importancia de las comunidades educativas promotoras de un modo de convivir y de reconocernos incluso, como parte de lo que entendemos por educación de calidad. Ello desde una perspectiva sistémica, impulsando transformaciones en los distintos niveles del sistema educativo: sistema, escuela, aula (Murillo y Duk, 2011).

Rol en la gestión y desarrollo de la convivencia escolar. Finalmente, el tercer ámbito clave nos muestra que, a pesar de que no existía mucho conocimiento o conciencia sobre la convivencia escolar y la importancia que esta tiene para el desarrollo de su rol en la comunidad educativa, la

posibilidad de construir propuestas que abordaran esta temática se transformó en un espacio de reconocimiento y dignificación de su quehacer.

[Hay que cambiar las cosas] en la manera de ver al trabajador; siento que hay mucho clasismo en lo que es educación; muchas veces se ven profesores con profesores, directivos con directivos y los asistentes andamos huachitos por ahí (Entrevista N°3).

Los principales elementos de las propuestas apuntan a perfeccionar los procedimientos normativos y disciplinarios, a la elaboración participativa del reglamento de convivencia y al desarrollo de actividades que refuerzan el clima escolar.

Las y los asistentes de la Educación reconocen que la convivencia escolar es una tarea de toda la comunidad educativa y que todos los espacios del establecimiento son propicios para trabajar. También reconocen que los cambios pasan por transformar las prácticas cotidianas para así robustecer un proceso de características complejas, que requiere esfuerzos colectivos e individuales significativos. De acuerdo con las voces entrevistadas, el tiempo de pandemia ha colaborado con esa micro transformación, facilitando el encuentro y el reconocimiento mutuo, fundamentalmente de carácter afectivo.

Más allá de estar preocupados de si se conectan o no, nosotros vamos primero con el ¿cómo están?, si necesitan algo (...), estamos en ese punto apoyando a los chiquillos y las familias en general. Con pandemia hemos conocido más cosas que antes..., el apoderado está más abierto a decir: pucha, tía, no puedo hacer las tareas porque no tengo plata; si tengo que imprimir algo, no tengo... entre imprimir un par de hojas y comprarle algo para comer a mi hijo, yo prefiero comer. Nos hemos metido en los hogares como si fuéramos parte de... y nos hemos encontrado con cosas muy fuertes (Entrevista N°1).

También se puede apreciar que algunas de las propuestas de trabajo utilizan enfoques tradicionales en la comprensión de lo educativo y la convivencia escolar. Por ejemplo, varias de las propuestas reducen la convivencia a lo normativo disciplinario, afirmando que “sentimos la necesidad de mejorar la conducta de los estudiantes, para así recuperar la buena convivencia entre estos mismos” (Propuesta

N°8); otras se sustentan en una apertura de la mirada sobre el convivir escolarizado, superando las reducciones frecuentes de la convivencia escolar a lo disciplinario o la invisibilización de actores educativos (Carafi, 2018).

Un aspecto para destacar es la preocupación por la permanencia y trayectoria de las niñas, niños y jóvenes, en especial en el tipo de vínculo que se debe establecer con las y los estudiantes para que sigan en el sistema. Un grupo define que uno de los problemas centrales de su establecimiento es el de la alta deserción escolar. Se trata de un establecimiento de enseñanza media en donde precisamente está más presente el tema del abandono.

Nuestra motivación principal es bajar el nivel de deserción escolar. Consideramos importante mencionar la realidad educativa que existe hoy en nuestro país. Creemos que la educación pública está en crisis, específicamente en sectores con mayor vulnerabilidad (...). La presencia o sumatoria de causas produce una situación de desánimo y desmotivación en los estudiantes, lo que finalmente se traduce en que los estudiantes no se involucren o se interesen por su propio proceso de aprendizaje. Esto tiene consecuencias negativas para los estudiantes: el problema principal es la deserción escolar. El medio donde se desarrollan los estudiantes es exigente y de una alta vulnerabilidad. Como consecuencia de ello, a la hora de definir sus prioridades el Liceo no ocupa los primeros lugares. Frente a cualquier inconveniente los alumnos desertan del sistema escolar, por lo tanto, no terminan con su proceso de formación académica (Propuesta 10).

La preocupación por la deserción escolar expone otra dimensión del vínculo con lo educativo, en este caso, relacionado con la gestión sobre un problema social y la responsabilidad del establecimiento en motivar la permanencia en el sistema. Las actividades propuestas por el grupo están en el marco de lo que estaría permitido que ellos/as realizaran, en este caso actividades extraordinarias de danza y música, destinadas a servir como un polo de atracción para que las y los estudiantes fijen residencia en el establecimiento. De esta forma, aunque no es taxativo, las y los asistentes de la educación están diciendo que el proceso formativo no es capaz de motivar a sus estudiantes, que no es atractiva la propuesta educativa y que no hay elementos de actualización que permitan generar un vínculo entre la propuesta escolar y las necesidades o intereses de las y los estudiantes.

Así, desde fuera de las aulas y de los diseños curriculares, este actor educativo intenta incidir en ciertos espacios en la formación de sus estudiantes. No existe, al menos en esta oportunidad, una conceptualización de qué es lo formativo o de qué es educar por parte de los asistentes de la educación. Su vínculo con experiencias formativas está determinado fundamentalmente por una presencialidad que los/as reduce a roles que, en general, son considerados secundarios: la vigilancia, el aseo, las tareas administrativas, etc. A pesar de ello, estos espacios también les ofrecen una oportunidad que ellos/as son capaces de aprovechar y que, de alguna manera, muestra el valor que le otorgan a su presencia en los establecimientos educativos: “Siendo asistentes de la educación y cumpliendo con nuestro importante rol, como agentes activos dentro de la comunidad educativa en la formación de nuestros estudiantes, nuestra misión es educar en valores, dar apoyo y colaborar en el proceso educativo” (Propuesta 8).

Por último, es un hecho que los espacios distintos del aula no son reconocidos como lugares adecuados para un proceso formativo, es decir, no existe una cultura escolar que resalte las interacciones sociales como un espacio privilegiado para la experiencia formativa.

La convivencia escolar, en consecuencia, es una “asignatura” que las comunidades educativas deben implementar y en parte las propuestas incorporan este tema a la hora de fundamentarlas.

Está cambiando todo y yo creo que no es tanto por parte de los adultos que estamos tratando de implementar los programas. Tiene harta que ver el cómo los niños y los jóvenes y los adolescentes están viendo la realidad ahora. Llegó un momento en el que hubo casi una confrontación porque el niño entendía que tenía derechos, entonces entraba como en la pelea con el adulto: ‘no, es que yo tengo derechos, es que usted no me puede hablar así’. Entonces se generaba un conflicto. Esa etapa de transición se ha ido apaciguando un poco, siento que ya se entra más en la conversación, porque ya ambas partes están cediendo; cuesta mucho con los profes más antiguos, sobre todo, pero con los profes nuevos ya la cosa es distinta. Todo lo social, este último par de años ha aportado muchísimo porque la gente, niños y adolescentes ven también la sociedad y como nos relacionamos, lo ven de manera distinta. Hay cambios significativos, todo positivos, por cierto (Entrevista N°3).

Se hace evidente, a la luz de la información analizada y sistematizada en este estudio, que existe la necesidad de seguir fortaleciendo el rol de las y los asistentes de la educación, no solo desde el punto de vista normativo-jurídico, sino que sobre todo a partir del imaginario de la cultura escolar que se construye en las comunidades educativas. Sigue pendiente el desafío de desarrollar proyectos educativos auténticamente inclusivos, donde se concrete una comprensión del fenómeno educativo producto de una cultura escolar participativa. Este es un desafío para todos los actores educativos, especialmente en un contexto de políticas educativas de inclusión, donde las comunidades tienden a focalizar el desafío de la inclusión en la acción dirigida hacia las y los estudiantes. En la base de cualquier transformación que viabilice una educación auténticamente inclusiva debe existir una “cultura escolar inclusiva” (López, 2012).

En este sentido, la educación continua es fundamental para la conformación y el empoderamiento del rol y también para el desarrollo laboral de este actor educativo. Esto es posible de alcanzar en la medida en que dichos procesos formativos tengan un diseño que permita la circulación teórica y práctica de ideas, conceptos y experiencias de los y las participantes, de manera que lo reflexionado permita resignificar sus prácticas (Fullan y Hargreaves, 1997). Es una manera de avanzar en el desarrollo de una cultura escolar que supere la excesiva subordinación jerárquica a que se somete a las y los asistentes de la educación, visibilizando su rol e incorporándoles plenamente en los procesos formativos de los proyectos educativos.

Los procesos formativos pueden producir transformaciones significativas en lo individual a nivel laboral, pero este desarrollo puede verse “frenado” al no existir espacios de participación auténtica, no alcanzando a producir esa transformación a nivel colectivo. Del mismo modo, pensar e implementar procesos de formación continua específicos para asistentes de la educación significa desarrollo profesional, dignificación laboral y fortalecimiento de las comunidades educativas, elementos propios del reconocimiento institucional que requiere este importante actor educativo.

En cuanto a los desafíos de la convivencia escolar y su rol, planteados por las y los asistentes de la educación, algunos siguen pendientes. Ejemplo de esto son la falta de espacios de participación para la construcción de comunidades educativas auténticas y la falta de reconocimiento institucional, tanto material como simbólico, de la labor de muchos/as asistentes de la educación. Es parte de un proceso de modernización avanzar en la democratización de los espacios escolares, incentivando la inclusión de todos y todas a partir del reconocimiento mutuo, el respeto y la interacción colectiva. A convivir se aprende (Delors, 1996) y ese aprendizaje ocurre en lo cotidiano, en la interacción social y pedagógica, por lo tanto, acabar con elementos discriminatorios hacia algunos/as actores educativos permitiría avanzar en la democratización de la escuela/liceo y, con ello, contribuir en la tarea de construir una sociedad con menos desigualdad.

La inclusión desafía a la escuela y al liceo tradicional a ampliar la participación de los actores educativos en la construcción de la cultura escolar y la convivencia. La incorporación de imaginarios diversos en el sistema educativo será posible en la medida en que cada actor educativo sea reconocido en cuanto a su rol, explicitando su relevancia en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. El reconocimiento y visibilización de los roles de los distintos actores educativos es parte del desarrollo de una educación inclusiva y de calidad. En la construcción de lo comunitario están todos y todas convocados/as, como un principio que sustenta la democratización del sistema educativo y la sociedad.

No es un dato menor que los esfuerzos de transformación que vive el sistema educativo en el último tiempo vienen de la mano del desarrollo de la convivencia escolar y del reconocimiento que se le da como una dimensión clave del proceso educativo, la formación integral y la construcción de comunidades inclusivas (González y Pérez, 2017). Así como también se reconoce que es en el marco de los desafíos de la convivencia escolar que el sistema educativo avanza en la incorporación y reconocimiento de la labor de nuevos actores claves para alcanzar estas transformaciones. Hablamos de la incorporación de profesionales de apoyo en materia de inclusión y participación de niños, niñas y jóvenes desde sus características y diferencias (Cornejo, 2017), la incorporación de personal que colabora en el trabajo de aula, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza, los apoyos en la administración y uso de nuevas herramientas y recursos educativos al servicio del aprendizaje, así como en el abordaje de nuevos aprendizajes como la educación socioemocional, el bienestar y el buen vivir (Castillo y Garcés, 2016).

Es urgente avanzar en el fortalecimiento del rol de las y los asistentes de la educación promoviendo la construcción de espacios de participación más amplios. La educación continua puede colaborar con ese proceso transformativo de la escuela/liceo, sin embargo, si bien los procesos formativos son necesarios, no son suficientes para el logro de comunidades inclusivas. Se requiere un compromiso más decidido de los actores educativos insertos en las comunidades, como también una política explícita desde los organismos del sistema que promueva comunidades educativas inclusivas auténticas que reconozcan, validen y empoderen a todos y todas sus integrantes.

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Los Indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Agencia de la Calidad.
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Álvarez C. y San Fabián J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Ediciones LOM.
- Cruz, E. C. y Costa, D. B. (2017). La importancia de la educación continua y su relación con la práctica educativa. *Revista Multidisciplinaria Científica Centro del Conocimiento*, 3(8), 42-58.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/Unesco.
- Canales, M. (Ed.) (2006). Metodologías de investigación social. LOM Ediciones.
- Canales, M. (Comp.) (2013). Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa. LOM Ediciones.
- Carafi, E. (2018). Los significados que le otorgan las y los encargados de convivencia escolar de los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago al proceso de implementación de su rol y sus funciones. Universidad de Chile.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez J. (Coords.) (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editores Síntesis.
- Del Valle M. I. y Mena I. (2016). Sentirse Seguros en Ambientes Seguros. Programa Valores, PUC, Chile.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Foucault M. (1993). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? *Trabajar unidos para mejorar*. M.C.E.P Editores.
- Krichesky, G. y Murillo F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.

- Larenas D. (2018). El significado que otorgan los(as) asistentes de la educación a su rol en la convivencia escolar. Un estudio de caso. Tesis de magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Ley N°19.464. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. 5 de agosto de 1996.
- Ley N° 20.249. Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial). Diario Oficial de la República de Chile. 16 de febrero de 2008.
- Ley N°20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. 12 de septiembre de 2009.
- Ley N°21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. 24 de noviembre de 2017.
- Ley N°21.109. Establece un Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública, Diario Oficial de la República de Chile. 02 de octubre 2018.
- López M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista.
- Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(2), 131-160.
- Manghi, D. y Valdés R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19(40), 15-33.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Mineduc (2007). Asistentes de la educación en la reforma educativa. Mineduc. Mineduc (2012). Guía de Ayuda Mineduc – Bibliotecas CRA. Mineduc.
- Mineduc (2013). Otros indicadores de calidad. Mineduc.
- Mineduc (2015a). Todos conformamos la comunidad educativa: sentirse seguros en ambientes seguros. Mineduc.
- Mineduc (2015b). Informe Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE). Mineduc.
- Mineduc (2016). Informe Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE). Mineduc.
- Mineduc (2017). Informe Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE). Mineduc.

- Mineduc (2018). Estadísticas de la Educación 2017. Centro de Estudios Mineduc. División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación.
- Murillo, J. y Duk, C. (2011). Escuelas Inclusivas; Módulo II. Gestión para el cambio y la Mejora. Diplomado sobre Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. Organización Estados Iberoamericanos OEI- Universidad Central de Chile.
- Programa de Educación Continua para el Magisterio, PEC (2015). Informe de Evaluación de Proyectos 2014.
- Russell, H. (2006). Research Methods in Anthropology. Altamira Press.
- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Superintendencia de Educación Escolar – Gobierno de Chile (2014) Circular N°1 Establecimientos Educativos Subvencionados Municipales y Particulares. 21 de febrero de 2014. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/11/CircularN1_SuperintendenciaEstablecimientosSubvencionadosVersion4.pdf
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones.
- Toro, P. (2015). Corazones depravados y capataces de colegio. Relaciones entre inspectores y estudiantes como actores de la vida escolar en la enseñanza secundaria chilena (c.1880-c.1920). En B. Silva (comp.), Historia Social de la Educación Chilena Tomo 1: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares (pp. 191-21). Ediciones UTEM

Herramientas para el liderazgo escolar en educación media técnico profesional

Autor/a: Marcela Peña Ruz y Luis Felipe de la Vega



03

Este libro se publica en un contexto global marcado por la pandemia provocada por el Covid, que implicó el confinamiento de gran parte de la población mundial y nacional y la realización de actividades laborales y educacionales mediante plataformas virtuales. Como su título señala, es una publicación que integra una serie de estrategias y herramientas claves para el ejercicio del liderazgo escolar en establecimientos de la Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP), herramientas que fueron diseñadas e implementadas en el marco de la ejecución de un proyecto de acompañamiento, financiado por el Ministerio de Educación, a un grupo de liceos EMTP durante el año 2020.

Dicho proyecto, denominado “ Apoyo a los procesos de implementación, monitoreo y evaluación de los Planes de Mejora Educativa de Establecimientos Técnico Profesionales, tuvo como principal foco, el desarrollo de enfoques y capacidades en los equipos directivos de los liceos focalizados en relación al diseño e implementación de sus Planes de Mejoramiento Educativo (PME), instrumento de gestión escolar que permite la planeación y sistematización del uso de recursos económicos provistos por el estado, que buscan generar condiciones materiales favorables para la gestión escolar en diversas áreas de la vida de un establecimiento educativo.

El capítulo que se presenta aborda una de las principales dimensiones que posee el desarrollo profesional docente en la actualidad y significa un aporte sustantivo a la temática que trata el libro, dado que presenta, con foco en la EMTP, un proceso sistemático de diseño e implementación de prácticas institucionales de acompañamiento docente en liceos que imparten este tipo de enseñanza.

La autora propone una ruta orientada por la reflexión profesional de los equipos docentes y directivos desde la cual se movilicen y desarrollen las capacidades necesarias que permitan que estos procesos de acompañamiento docente tengan como principal sentido orientador, la transformación de las prácticas docentes, a partir del diálogo pedagógico, crítico y autocrítico, con el que debe contar todo proceso de acompañamiento docente.

Capítulo: Estrategias para el acompañamiento docente con foco en Enseñanza Media Técnico Profesional

Autora: Marcela Peña

La herramienta Estrategias para el acompañamiento docente con foco en Enseñanza Media Técnico Profesional (EMPT) tiene por finalidad presentar una ruta de reflexión que permita movilizar la acción hacia el fortalecimiento de las capacidades de los equipos de liderazgo escolar para el acompañamiento y la retroalimentación docente en contextos de centros educativos de EMTP.

El foco de la propuesta está puesto en la problematización de la importancia de profundizar en el acompañamiento docente desde una perspectiva sistémica que permita fortalecer el desarrollo profesional docente junto con el aprendizaje de los y las estudiantes.

Le invitamos a ser parte de esta experiencia de aprendizaje a través de la ruta propuesta y a revisar el material complementario para profundizar su aprendizaje.

Problematización

La educación continua y los desafíos del desarrollo profesional docente

La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, instala un desafío para docentes, equipos de liderazgo y el sistema educativo en su conjunto: entender el desarrollo profesional como un ejercicio permanente, contextualizado y que promueve aprendizajes en profesores, profesoras y estudiantes. Precisamente, el artículo 12 interpela específicamente a equipos directivos a velar por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional.

En este contexto la educación continua cobra relevancia para el fortalecimiento de capacidades en los y las docentes. Sin embargo, la falta de confianza en apoyos externos lleva a la necesidad de buscar alternativas para el fortalecimiento de capacidades docentes y su desarrollo, pero esto no puede ser posible si no se considera movilizar localmente la capacidad interna de cambio (Bolívar, 2015) para regenerar interna o localmente la mejora (Hopkins, 2013 en Bolívar 2015), poniendo como foco el aprendizaje de todo el estudiantado.

En este sentido es interesante considerar las siguientes preguntas, desde tres actores distintos: equipos directivos, cuerpo docente y estudiantado.

En esta lógica la articulación y secuencia se responde desde estos tres niveles y la implicancia en sus acciones. Es así como,

El desafío entonces para el liderazgo escolar se centra en poder orientar con una mirada pedagógica las acciones del centro educativo en su conjunto y sobre todo apoyar el desarrollo de capacidades de los propios cuerpos docentes para alcanzar el logro de objetivos de aprendizaje para todos y todas las estudiantes. Esto supone una doble tarea para él o la líder:

1. Fortalecer las capacidades del cuerpo docente en su conjunto.

2. Fortalecer sus propias capacidades como líder con foco en lo pedagógico.

Ambos desafíos deben ser abordados en conjunto y en forma permanente, de modo tal que en la proyección se logren ver avances en el foco principal que es el aprendizaje de los y las estudiantes.

¿Cómo podemos avanzar en este reto? ¿Con qué capacidades contamos para ello tanto en términos institucionales como personales?

Una de las posibilidades que se visualiza para el abordaje es el acompañamiento y la retroalimentación docente como un proceso permanente en los centros educativos.

- ¿Qué acciones se desarrollan en el centro educativo sobre acompañamiento y retroalimentación docente que aportan al desarrollo profesional? ¿Cuál es su foco?
- ¿Estas acciones han sido evaluadas? ¿Han generado cambio de prácticas por parte de docentes?
- ¿Estas acciones han mejorado el aprendizaje de los y las estudiantes?

Estas preguntas pueden ser pertinentes para el desarrollo del liderazgo en diversos centros educativos y sin duda son clave para la transformación de las prácticas y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, sin embargo, si nos situamos en los desafíos que nos presenta la **Educación Media Técnico Profesional** aparecen otros aspectos específicos que son fundamentales de revisar:

Sin duda son múltiples los retos para los equipos de liderazgo escolar y la comunidad en su conjunto. Se trata de procesos y prácticas que se insertan en estrategias más amplias y requieren el seguimiento y la implementación a largo plazo. Para abordar esta tarea, en el desarrollo de esta herramienta se precisarán distinciones sobre el acompañamiento y la retroalimentación docente como parte del desarrollo profesional docente en cada centro educativo centradas en estas dos dimensiones: implementación de metodologías que propicien el aprendizaje específico de las especialidades, junto con articulación curricular de la Educación Media General y Diferenciada.

Marco conceptual

Conceptos claves para el acompañamiento como estrategia de desarrollo profesional docente (dpd)

En este apartado se presentan los conceptos claves para abordar los desafíos planteados en el apartado anterior, relevando de manera especial el acompañamiento docente.

I. Liderazgo pedagógico y Desarrollo Profesional Docente (DPD)

Varias investigaciones destacan el impacto que tiene el liderazgo escolar en los aprendizajes de estudiantes y cómo el/la líder escolar, desde un enfoque pedagógico, logra movilizar los centros educativos hacia un aprendizaje profundo, siendo este la segunda variable de impacto, mientras que la enseñanza en el aula se posiciona como la primera (Leithwood, 2009), de aquí la relevancia de comprender la práctica pedagógica desde el contexto educativo in situ.

El liderazgo escolar referido específicamente a la EMTP no ha sido abordado en profundidad, considerando sus particularidades (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). La EMTP plantea un desafío extra al proceso de enseñanza aprendizaje, ya que su desarrollo está a la base de un próximo desempeño laboral de los y las estudiantes. Esto hace que la formación continua de docentes sea imprescindible. Esta presenta sus propias complejidades ya que movilizar a docentes en forma colaborativa se dificulta no solo por la diversidad de especialidades sino también por la diferencia curricular desde un enfoque por competencias v/s uno por objetivos (Sepúlveda, 2016).

Los diagnósticos sobre las prácticas de liderazgo relativas a la enseñanza y aprendizaje señalan la necesidad de desarrollar una gestión pedagógica que fortalezca la articulación e integración de la formación HC y TP³⁹, así como un fuerte énfasis en la formación vocacional de estudiantes (Sevilla y Sepúlveda, 2016).

En este contexto, es fundamental avanzar hacia un proceso de desarrollo profesional contextualizado a cada centro educativo, en base a sus desafíos y proyecciones. Como ya se planteó en la problematización, el artículo 12 de la Ley 20.903 señala que directores/as junto con sus equipos de gestión velarán por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional y como instrumento para vehicular este desafío podrán proponer planes de formación para el DPD⁴⁰ en articulación con los PME, con el objetivo de fortalecer la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo.

Los principios que articulan el sentido de la Ley 20.903 revelan la comprensión de un docente en constante reflexión sobre su práctica e innovación de esta, proceso desarrollado en forma colaborativa y situada.

En este contexto es que se hace urgente comprender el sentido del acompañamiento docente como una estrategia de educación continua que promueve un aprendizaje situado entre pares y que propone un ciclo de indagación, si se aborda con ese enfoque desde un inicio.

³⁹ Este tema será abordado en profundidad en la herramienta Diseño de una estrategia de articulación FD-FG que es parte de este set.

⁴⁰ Estos temas son abordados en extenso en la herramienta Liderazgo pedagógico en tiempos de crisis, que es parte de este set.

II. Acompañamiento docente, una estrategia de desarrollo profesional

Una vez revisadas algunas precisiones sobre el liderazgo y el desarrollo profesional docente, es necesario aproximarnos a la comprensión del acompañamiento como una estrategia que fortalece el desarrollo de docentes a través de mecanismos de aprendizaje conjunto.

La base para la comprensión del acompañamiento docente es considerar que profesores y profesoras aprenden en un espiral continuo de práctica y retroalimentación constante. Esto implica un proceso permanente y sistémico de acciones que articulen y aseguren las condiciones para su desarrollo.

Desde esta perspectiva es necesario repensar el rol de docente y el aprendizaje como momentos iniciales para conducir un proceso de acompañamiento en una tríada articulada que propicie el aprendizaje de todos los actores comprometidos en el proceso, tanto directivos como docentes y estudiantes.

Para comenzar la reflexión a continuación algunas definiciones de acompañamiento docente:

- El acompañamiento docente es una estrategia de desarrollo profesional para potenciar las capacidades de los profesores (Cockburn, 2005; McMahan, Barrett y O'Neill, 2007).
- Una especial, algunas veces recíproca, relación entre (al menos) dos personas que trabajan juntas en el logro de determinados objetivos profesionales (Silva, Salgado y Sandoval, 2013).
- Mecanismo para evaluar las prácticas docentes que implica observar, luego reflexionar en torno a lo observado, y tomar decisiones y acuerdos de mejoramiento (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2010).

Diversas investigaciones muestran que las prácticas de liderazgo pedagógico tales como instancias de trabajo en equipo, espacios de acompañamiento basados en la reflexión y retroalimentación docente junto con el desarrollo de capacidades que profundicen el aprendizaje brindan oportunidades para el logro de los objetivos institucionales (Contreras, 2016; García, 2017; Loyola-Bustos, 2019; Rodríguez, Ordóñez & López, 2020), en este

sentido es que el acompañamiento docente se vuelve una tarea prioritaria para los equipos de liderazgo escolar.

Como se especifica a continuación, la práctica de acompañamiento puede desarrollarse desde tres modelos que le entregan sentido al proceso:

Para Cardemil, Maureira y Zuleta (2010) el proceso de acompañamiento se presenta en varias modalidades posibles de implementar en el contexto educativo:

1. Taller para la revisión de conocimientos y estrategias didácticas de la enseñanza.

En forma colaborativa docentes y docentes acompañantes (miembros de equipo de liderazgo, jefes/as de departamento, docentes pares, etc.) se reúnen a revisar la planificación didáctica y en conjunto abordan mejoras al proceso compartiendo visiones y conocimientos en el diseño de aula que se proyecta para ser observado.

2. Preparación de la planificación de aula.

En estas instancias quien acompaña se reúne con el/la docente para revisar en conjunto su planificación sin necesariamente desarrollar un proceso de observación.

3. Preparación de la clase.

En este espacio, tanto docentes de aula como quien acompaña el proceso se reúnen a diseñar una clase en particular, proponiendo recursos, objetivos y momentos de aprendizaje. En forma conjunta identifican estudiantes con mayores dificultades e identifican estrategias para su abordaje.

4. Acompañamiento en el aula.

Este proceso puede plantearse desde distintos roles:

- a. Observación no participante en el aula, donde quien acompaña asiste a la clase acordada con el docente considerando su planificación inicial y observa los efectos del diseño didáctico en estudiantes.
- b. Observación participante en el aula. Esta puede plantearse en tres formas:

- I. **Clase compartida**, donde previamente docente y acompañante acuerdan el abordaje didáctico en forma conjunta en el aula, siendo común que quien acompaña implemente alguna actividad específica donde el docente tiene menos conocimiento. En este ejercicio se observa el efecto de la propuesta en los y las estudiantes.
- II. **Clase con apoyo a los/as estudiantes con mayor dificultad**. En esta modalidad quien acompaña se centra en estudiantes específicos apoyando su aprendizaje.
- III. **Clase donde el/la acompañante es un/a estudiante más**, vale decir, el/la acompañante desarrolla las actividades propuestas por el/la docente dando cuenta de las tareas de aprendizaje.

5. *Modelamiento*

Esta última modalidad implica un acuerdo con el/la docente acompañado/a, para que quien acompaña implemente la clase considerando un grupo de contenidos que el/la docente se siente menos preparado/a para desarrollar. De esta forma, este último recoge estrategias didácticas que le permitan fortalecer su aprendizaje y el de los y las estudiantes.

Finalmente, para la comprensión del acompañamiento es fundamental aproximarnos al rol de quien acompaña que en términos generales es un promotor de cambios en los centros educativos, capaz de ayudar a docentes a resolver problemas que se presentan en la práctica, es decir, un profesional estratégico capaz de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de un centro, enfocando su quehacer en colaborar para ayudar a estudiantes a aprender. Estas concepciones implican una doble vinculación al mismo nivel con el aprendizaje docente y el de estudiantes en su conjunto.

2.1 Observación de aula como parte de acompañamiento docente

Como se ha profundizado a lo largo del capítulo, la observación de clases es un proceso que articula una estrategia más amplia, por tanto es necesario considerar: Estas preguntas es preciso responderlas en colaboración con docentes que serán acompañados/as propiciando compartir sentidos del proceso de observación. Un/a buen/a observador/a tiene claridad tanto sobre qué va a observar, como aquello que el observado quiere/ prefiere que se observe. Sin embargo, como señala Wang (1998), frecuentemente observamos en el aula lo que queremos observar.

Ulloa y Gajardo (2016) señalan dos aspectos que son importantes de considerar respecto de la comprensión del proceso de observación en su conjunto y las habilidades que el/la observador/a pone en juego. La primera está relacionada con la atención selectiva a las situaciones relevantes del aprendizaje, que respondería a la pregunta del ¿qué voy a observar? Mientras que la segunda refiere más bien a razonar a partir del propio conocimiento sobre las situaciones observadas, profundizando en el ¿cómo? En este contexto, surge entonces la modalidad de observación que da cuenta del sentido de la observación y el tipo de registro que se genera.

Para Müller, Volante, Grau y Preiss (2014), esta modalidad puede generarse en siete niveles que se sintetizan a continuación:

Otro aspecto fundamental es considerar los marcos de observación desde donde se genera este proceso, lo que responde a la pregunta ¿para qué voy a observar? En general los sistemas de observación se centran en lo que el o la docente desarrollan (Beers 2006) que, en consecuencia, hace visible a estudiantes solo en la medida que evalúan la gestión del/la profesor/a. Lo que se esconde detrás de este marco de observación es la concepción que tiene quien observa sobre qué es un/a buen/a docente y su práctica.

2.2. Retroalimentación para el desarrollo profesional

A lo largo del módulo hemos profundizado en aquellos elementos generales que enmarcan el acompañamiento dentro del desarrollo profesional docente a través de la observación. Como parte final de este ciclo se instala la retroalimentación como proceso fundamental que gatilla el aprendizaje, en la medida que la información levantada sea compartida, analizada y comprendida en conjunto (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017).

Algunas ideas que enmarcan esta comprensión:

- La retroalimentación es una actividad situada (Paul, Gilbert y Remedio, 2013).
- La retroalimentación en contextos profesionales es importante porque influye en los tipos de prácticas profesionales (Kupferberg, 2013).
- La retroalimentación continua hace que esta sea más efectiva y mejore el desempeño de profesionales (Chur-Hansen y McLean, 2006).

Sadler (1989) señala que para que la retroalimentación tenga éxito se debe poseer un concepto del estándar (meta o nivel de referencia) hacia el cual dirigirse que debe ayudar a “llegar de mejor manera a la meta”, es decir, mejorar el estado de los logros en relación con esa meta y la manera de acortar la diferencia entre la situación actual y la ideal. Un proceso solo puede ser considerado como retroalimentación cuando la información es usada para sellar esta brecha de manera que, a su vez, ayude a docentes a comprometerse a realizar una acción apropiada para cerrar la brecha entre el estándar deseado y el nivel actual.

La retroalimentación requiere ser fundamentalmente descriptiva, identificando fortalezas y debilidades de la práctica, para promover la mejora a través de la reflexión, por tanto, debe ser específica, con orientaciones claras y concretas sobre cómo mejorar el desempeño, y promover la reflexión a través de preguntas.

Leiva et al. (2017) presentan distinciones sobre las modalidades de retroalimentación a partir de Tunstall y Gipps (1996), identificando dos ejes: 1) la retroalimentación en términos descriptivos - evaluativos y 2) en base a sentido negativo/positivo y logro/mejora, identificando cuatro tipos.

- Tipo A: Retroalimentación evaluativa: premios y castigos.
- Tipo B: Retroalimentación evaluativa: aprobación y desaprobación.
- Tipo C: Retroalimentación descriptiva: especificación del logro o el modo de mejorar.
- **Tipología tipo D: Retroalimentación descriptiva: construyendo el aprendizaje**

La última tipología presenta características que posibilitan el desarrollo profesional docente a partir de la construcción de metas de aprendizaje profesional, donde el énfasis se proyecta a las evidencias observadas en clases y propone un trayecto de desarrollo.

III. Herramientas para el acompañamiento docente

A continuación se presentan tres estrategias para el desarrollo de procesos de acompañamiento y retroalimentación docente que podrían ser implementada en centros educativos. Cabe señalar que cada una de ellas implica un proceso previo de reflexión y acuerdo con cuerpos docentes que permita crear sentidos y lenguaje compartidos a partir de las necesidades que se observan, junto con las capacidades con las que se cuenta⁴¹.

A partir de las distintas reflexiones y conceptos que surgen desde el DPD y el acompañamiento es fundamental señalar que para que se desarrollen estos procesos se requiere proyectar una cultura colaborativa. Como señala Peña (2019),

a la base del aprendizaje colectivo está una cultura colaborativa. En ella los y las docentes reflexionan en forma sistemática, se implican en el quehacer del centro educativo y comparten valores y sentidos, siendo la innovación parte del quehacer docente. (p.141)

Una cultura colaborativa supone valores compartidos, intervenciones docentes activas y voluntarias, interacción positiva desde el compromiso, trabajo en equipo para intercambio de prácticas que generan innovación, junto con aprendizaje profesional compartido (Armengol, 2001).

⁴¹ Para profundizar en este punto se sugiere revisar los anexos 2. Caminatas de aula, 3, Protocolo incidentes críticos y 4, Mentoría entre pares que detallan algunos pasos a seguir para el desarrollo de estas herramientas.

- Armengol, C. (2001). La cultura de la colaboración. Reto para la enseñanza de calidad. Madrid, España: La Muralla.
- Beers, B. (2006). Learning-driven schools. A Practical Guide for Teachers and Principals. Alexandria VA, EE.UU.: ASCD.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y comunidad profesional. Charla Magistral pronunciada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. 16 - 20 de noviembre de 2015, Chihuahua, México. Recuperado de https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente%202.pdf
- Cardemil, C. Maureira, F. y Zuleta, J. (2010). Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula. CIDE- Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/instrumento31.pdf
- Chur-Hansen, A. y Mclean, S. (2006). On being a supervisor: The Importance of Feedback and how to give it. *Australasian Psychiatry*, 14(1), 67–71. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1665.2006.02248.x>
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post Compulsory Education*, 10(3), 373–388.
- Contreras, C., Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela pública española. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205-273. doi:10.20511/pyr2017.v5n1.152
- Kupferberg, I. (2013). Introduction: Institutional computer-mediated troubles talk. *Language@ Internet*, 10(2). Recuperado de <http://www.languageatinternet.org/articles/2013/kupferberg>
- Leithwood, K. (2009). Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista Relieve*. Vol 22, Núm. 2. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9459>
- Loyola-Bustos, C. (2019). Estableciendo “conversaciones desafiantes” en el ejercicio del liderazgo pedagógico. *Revista Saberes Educativos*, (4), 129-146. Recuperado de <https://rev-istateoria.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/55905/59103>

- Mineduc (2016). Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- McMahon, T., Barrett, T., y O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499–511.
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., y Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psyke*, 23(2), 1–12.
- Paul, A., Gilbert, K., y Remedio, L. (2013). Socio-cultural considerations in feedback. En D. Boud y
- E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well* (pp. 72–89). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Peña, M. (2019). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: repensar la escuela para una construcción democrática del Saber. En Á. Ramis y M. Peña Ruz (Comps.). *Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. P. 167-186 Santiago: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, 2019.
- Rodríguez, M., Ordóñez, R., & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. doi:10.6018/rie.364581
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 189-212. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la educación*, (51), 192-
- 224. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Sevilla, P. y Sepúlveda, L. (2016). Selección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/REVISTA_EPE_N3.pdf

- Sharratt, L. (2016). Liderando con los aprendizajes en mente. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Silva, I. Salgado, I. y Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100012>
- Tunstall, P. y Gipps C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Journal*, 22(4), 389-404.
- Ulloa, J. y Gajardo J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategia de Desarrollo Profesional Docente. Nota técnica N°7. Concepción, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción.
- Wang, Q. y Seth, N. (1998). Self-development through classroom observation: Changing perceptions in China. *ELT Journal*, 52(3), 205-213.

La memoria de la educación

Autor: Luis Felipe de la Vega.



04

Por su sentido y contenidos, este libro es un texto entrañable y relevante para la historia de la educación en Chile. El texto presenta retazos significativos de la vida y de la obra de siete educadoras/es que han sido reconocidos con el Premio Nacional de Educación de Chile. Son dos educadoras y cinco educadores los que comparten con el autor del libro, mediante entrevistas individuales, sus vivencias y experiencias, sus comprensiones y sus convicciones respecto de la educación en general y en relación a algunos de sus campos específicos en particular. El capítulo a presentar es una muestra fiel del conjunto del libro. En él, el autor logra, con las palabras de su entrevistada, interiorizar al lector respecto de la vida profesional, académica y personal e íntima de su fuente. En un estilo a veces periodístico y a veces biográfico, el texto combina extractos de la entrevista, con pasajes descriptivos de la vida de Ávalos elaborados por el autor. Ello hace que la lectura sea dinámica y pendular, lo que hace al lector transitar desde la esfera de las emociones hacia la esfera de las ideas.

El apartado entrega información relevante de la vida y de la trayectoria de Ávalos, información que permite comprender a cabalidad su obra, sus contribuciones al mundo de la educación, al conocimiento y a la política pública educativa del país.

Capítulo: Beatrice Ávalos Davidson: Vocación y Desarrollo Profesional Docente.

Autor: Luis Felipe de la Vega

Con claridad y transparencia, Beatrice Ávalos reconoce que la pedagogía se convirtió en una vocación durante el transcurso de su vida. En ella, la vocación no venía incorporada por naturaleza, como aparece en esas imágenes románticas de la misma. Esta comprensión de la vocación como un proceso de desarrollo permanente e inacabado es abordada por Ávalos y Carmen Sotomayor:

En síntesis, la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por lo tanto, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aún en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo, especialmente, de las políticas educacionales. (p.60)⁴²

⁴² Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). ¿Cómo ven su identidad los profesores chilenos? *Perspectiva educacional*, 51 (1), 77- 95.

Beatrice Ávalos nació en Chile, hija de padre chileno y madre inglesa. Sus primeras experiencias escolares se realizaron en casa, lejos de los docentes, a quienes ha dedicado largos años de su trayectoria profesional y quienes la han hecho objeto de amplio reconocimiento. Su madre manifestaba cierta desconfianza respecto de la educación chilena, lo que la motivó a hacer que Beatrice iniciara su vida como estudiante bajo el método de home schooling. Ciertamente, estas condiciones no propiciaban la vocación docente.

Mi infancia es común y corriente, pero de madre inglesa y padre chileno. Hablábamos inglés en la casa, lo que hace que yo tenga una ventaja respecto a quienes estudian inglés siendo adultos. Hice todos mis estudios en el Liceo 7 de Niñas de Providencia, salvo un tiempo en el que vivimos en Perú. Mi mamá me enseñó las primeras letras. Lo que aprendí me permitió entrar a lo que hoy es cuarto año básico sin mayores dificultades, excepto por un 1 que me saqué en el primer dictado, porque nunca había aprendido a escribir en castellano. Hablaba castellano, pero no sabía escribir. Ese 1 no se me olvidará nunca⁴³.

Habiendo iniciado su vida escolar, Ávalos tuvo una oportunidad de responder al llamado romántico de la vocación docente. Era muy pequeña, ella calcula que tenía cerca de 10 años, cuando se le ofreció entrar a una Escuela Normal, lo que implicaba terminar sus estudios en el liceo para cambiarse a otro tipo de educación. Beatrice rechazó ese llamado. Ciertamente, a esa edad, no estaba en condiciones de enfrentar un cambio de vida de esa envergadura. De esta forma, prosiguió sus estudios en el liceo hasta finalizar su trayectoria escolar. Al llegar este momento, Beatrice se enfrentó a la necesidad de decidir qué carrera seguir sin tener ninguna claridad al respecto.

Mi padre me orientaba bastante. Él, como era un ingeniero, quería que estudiara ingeniería. La otra opción era estudiar inglés o pedagogía en inglés. Leyes también era una alternativa. El Liceo 7 tenía mucha orientación hacia la universidad y esas eran las carreras que iban a estudiar mis compañeras. Di el bachillerato y me fue bien,

pero aún no sabía qué quería estudiar. Estaba en la fila del bachillerato en la que entregaban el papel para matricularse en una universidad y empecé a hablar con un joven que estaba delante mío. Me dijo: “¿Qué vas a hacer?”. “No sé”, le dije, “la verdad es que no sé”. “Oye ¿por qué no vienes conmigo a la Católica, mi tío es vicerrector o algo así y hablas con él”. Voy con él a la Católica y el tío me dice: “¿y por qué no estudia Pedagogía en Historia?”. Y así entré a estudiar pedagogía. No tenía idea de nada. Yo salí del colegio a los dieciséis años.

Beatrice Ávalos, finalmente, estudió pedagogía en la Universidad Católica. La experiencia tuvo luces y sombras, en cuanto a la formación que recibió. La evaluación que hoy hace la Premio Nacional es que la formación pedagógica de la época tenía algunas debilidades.

Al momento de titularse se adjudicó una beca Fullbright para viajar a perfeccionarse a Estados Unidos. Para emprender este viaje contaba con el apoyo de su familia. Debió, eso sí, solicitar permiso a la congregación de Shoenstatt, a la que pertenecía en esa época.

⁴³ Entrevista realizada para la edición de este libro en diciembre de 2019 a Beatrice Ávalos Davidson. En lo que resta de este perfil, las citas que no estén referenciadas corresponderán a lo conversado en esta entrevista.

Un viaje a Saint Louis que se extendió

Me subí a un avión por primera vez en mi vida y recuerdo que me sentí muy mal volando, hasta que llegamos a Bolivia, paramos en La Paz, y de ahí en adelante me sentí regio. Llegamos a Miami, ahí tenía que cambiar avión, llegué después a Saint Louis, a una universidad que está en el medio este de Estados Unidos. Bajamos del avión y una señora me ayudó a encontrar un taxi. Estaba sola, sola, sola.

Beatrice Ávalos viajó a Estados Unidos a estudiar una maestría en Educación. Esperaba estar en la Universidad de Saint Louis por un período corto, pero éste finalmente se extendió. Durante sus estudios de máster, Ávalos profundizó además en temáticas vinculadas con la filosofía y la historia. Quedó maravillada por la electividad de los cursos en el programa formativo, mecanismo que no había estado presente en su formación de pregrado. Todo aquello ocurrió en un año. Al finalizar ese período, el vicerrector académico de la universidad le ofreció que continuara sus estudios de doctorado.

A Beatrice le pareció una excelente oportunidad, pero la beca se terminaba y se le anunció que no se le renovarían estos beneficios. En vista de esto, el vicerrector le ofreció una beca universitaria y ella, a su vez, se consiguió una beca de manutención.

Una de las experiencias que Beatrice recuerda de su proceso formativo ocurrió durante la redacción de un capítulo de su tesis doctoral, en el que tuvo que escribir sobre Marx.

Una experiencia increíble fue que la primera versión del capítulo sobre Marx que escribí se la mandé al comité de doctorado. Tenía un profesor del Departamento de Filosofía que era un jesuita. Me mandó a llamar y me dijo “acabo de leer su capítulo sobre Marx”, “está enteramente prejuiciado”. No se me olvidó nunca esto. Me dijo que leyera de nuevo y entonces yo trabajé mucho con los manuscritos económicos y filosóficos que estaban en alemán. Terminé mi tesis, la llevé

10 minutos antes de que se acabara la hora de entrega para recibir el título ese año porque la tuve que escribir a mano y no podía pagar a nadie para que la tradujera. Por suerte tenía unas jóvenes amigas que me ayudaron a corregir el inglés.

Vuelta a Chile, inicio de grandes proyectos

Luego de finalizar el doctorado, Beatrice Ávalos volvió a Chile y se desempeñó como profesora tanto en la Universidad Católica como en el Colegio Mariano. Además de ejercer la docencia, participó del desarrollo del primer programa de Magíster en Educación en la Universidad Católica.

Era la década de los años sesenta y a su labor académica y pedagógica, sumó la participación política. Estuvo presente en la toma de la Universidad Católica en 1967 e ingresó al Movimiento de Acción Popular Unitaria, MAPU.

Pocos años después, participó en la génesis del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, organismo que en sus orígenes estuvo ligado a la Universidad Católica. En esta importante tarea estuvo presente otro galardonado con el Premio Nacional de Educación, Ernesto Schiefelbein.

Ernesto Schiefelbein estaba en el Ministerio de Educación. Había estudiado en Harvard y se había hecho muy amigo de un profesor de allá -Noel McGinn-. Con este profesor estaban pensando en la posibilidad de hacer un centro de investigación en Chile y me llamaron. Yo no conocía a Ernesto. Me preguntaron si a mí me interesaba este proyecto y si tenía algún tipo de influencia para que se pudiera instalar en la Universidad Católica. En la Católica estaba recién la reforma, estaban todas las condiciones, teníamos ese rector maravilloso que fue Fernando Castillo Velasco... Solo había que conseguir dinero y conseguimos un grant de la Fundación Ford que nos permitió

trabajar por varios años, aunque yo me fui después (...).

Pudimos crear este primer centro, aunque no era el primero en educación. El otro centro que había era el CIDE, que era de los jesuitas y estaba dirigido por Patricio Cariola. Nuestro centro iba a ser más interdisciplinario, íbamos a tener educadores, pero también sociólogos, economista, etc. Ernesto Schiefelbein fue el director y yo la subdirectora (...). Ernesto me dejó armar, buscar la gente... Trabajamos muy bien juntos, nunca tuvimos un problema.

Con el golpe de Estado, el PIIE comenzó su desvinculación de la Universidad Católica, para luego convertirse en un organismo independiente. Beatrice Ávalos continúa hasta hoy ligada a esta institución, aunque en esta etapa dejó de participar de forma protagónica.

También dejó la Universidad Católica. En la misma época, la Premio Nacional recibió y aceptó una invitación para trabajar en una universidad en Gran Bretaña, específicamente en la Universidad de Cardiff. Ávalos estaba incómoda en la Universidad Católica en el período posterior al golpe de Estado, en el que cundía la inseguridad y la desconfianza respecto de la presencia de personas infiltradas afines al régimen militar.

Dos años después, correspondía que Beatrice volviera a la universidad Católica. Era 1975 cuando en una visita a sus familiares se le comunica la desaparición de su hermano Alejandro. Pese a que participó de las primeras gestiones de búsqueda, la propia embajada británica le señaló que no era recomendable que volviera al país. De esta forma, dejará Chile por casi veinte años.

Alejandro Ávalos sigue desaparecido. Recientemente, la educadora entregó su testimonio al periódico Ciper:

- ¿Cuáles son los antecedentes que recogieron para concluir que había sido detenido por la DINA?

Todo está en el juicio respectivo. Hay registro de que la DINA fue a la Universidad Católica y pidió hablar con el entonces rector delegado Jorge Sweet, a quien le pidieron antecedentes del profesor Ávalos.

El rector a su vez llamó a su asistente, que era Carlos Bombal, y lo instruyó para que les entregara toda la información solicitada. En el juicio, Bombal declaró que él quiso llamar a Alejandro al PIIE, pero los agentes de la DINA le dijeron que no podía hacerlo, porque tenían órdenes de detenerlo sin testigos. Carlos Bombal no declaró espontáneamente, fue mi madre la que se enteró de su participación y de cómo ocurrieron los hechos cuando se lo comunicó el secretario general de la Universidad Católica de esa época, Francisco Bulnes Ripamonti (padre del exministro de Justicia y Educación del Gobierno de Sebastián Piñera, Felipe Bulnes). Es por eso que sabemos con plena seguridad que él fue detenido por la DINA, que desapareció en noviembre de 1975, que estuvo en Villa Grimaldi y que se le vio hasta febrero del año siguiente en ese recinto. Esas son las razones por las que luego no volví a Chile. Además, las personas que trabajaban en el PIIE fueron todas despedidas.

- ¿Su hermano se alcanzó a titular de profesor de Inglés?

No, no se alcanzó a titular, aunque había escrito su tesis y solo le faltó defenderla. Hace pocos días hubo una titulación póstuma en la Universidad Católica y me entregaron su título a mí y a otros treinta y tantos familiares de aquellos alumnos que fueron detenidos desaparecidos o ejecutados. Esto se hizo el 5 de septiembre en el Campus San Joaquín, en un hermoso acto organizado por el colectivo Memoria de la Universidad Católica y que cuenta con el respaldo de la FEUC. También estuvo presente el rector Ignacio Sánchez, quien ha asumido esta noble tarea⁴⁴.

Se consumó entonces el exilio de Beatrice Ávalos quien en ese entonces residía en Gales. Cuando decide no volver, se le presentó una posibilidad de trabajo más permanente en ese país. El decano de la universidad en la que trabajaba llamó a un concurso para un puesto al que la educadora postuló. Luego de ganar el concurso, Beatrice continuó con su vida profesional y también con su vida personal, puesto que allá se casó con un académico que luego sería rector de la Universidad de Cardiff. Su matrimonio se extendió hasta fines de los años 80, cuando él falleció.

⁴⁴ Bezama, B. (2013). La devastadora noticia que opacó la celebración de la Premio Nacional de educación 2013. Ciper Chile. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2013/10/03/la-devastadora-noticia-que-opaco-la-celebracion-de-la-premio-nacional-de-educacion-2013/>

Durante su vida en Gales, Beatrice Ávalos mantuvo relaciones profesionales y de cooperación con instituciones de otros países. Una de ellas fue la del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de Canadá (IRDC), con quienes realizó investigaciones sobre la situación educativa de América Latina. De este vínculo de colaboración nació el libro *Enseñando a los hijos de los pobres*, un estudio etnográfico que alcanzó gran visibilidad y que hasta el día de hoy es posible revisar, debido a que antecedió varias otras investigaciones sobre efectividad escolar. Beatrice relata la historia de este trabajo:

Quando estuve trabajando en Toronto conocí a un norteamericano que era un investigador de líneas cualitativas. Este había hecho antes una revisión de la investigación sobre formación docente en el tercer mundo y llegamos a la conclusión de que todas las investigaciones que había eran cuantitativas y que eso tenía limitaciones. Entonces, me pareció interesante la posibilidad de hacer una etnografía y le propuse realizar un estudio etnográfico, pero grande. La idea era ver si podían financiarnos un estudio en varios países de América Latina, incluyendo a Chile, y se interesaron. En Chile yo inmediatamente fui al PIIIE y hablé con Gabriela López. En Colombia contactamos a Araceli de Tezanos que es uruguaya pero estaba viviendo allá; en Bolivia incorporamos a una persona del Centro de Investigación Boliviana en Educación y, finalmente, a alguien del Ministerio de Educación de Venezuela.

Había muchas investigaciones en la época que venían desde el Coleman Report, un informe que salió en EE.UU. a fines de los 60, que decía que los factores socioeconómicos eran bastante determinantes en el aprendizaje y que los profesores poco podían hacer. Entonces nosotros queríamos probar lo contrario, por lo que hicimos una investigación con escuelas pobres para ver qué rasgos de los profesores podían contribuir o no al aprendizaje.

A continuación, se presenta un extracto del libro que da cuenta de dicha investigación:

Nos pareció que la fuerza de estas conclusiones descansa en el hecho de que en cada contexto había al menos un maestro diferente que no podía ser situado confortablemente dentro de ninguna de las categorías descriptivas que parecían amoldarse a los otros maestros. La señora Rosa fue el ejemplo que seleccionamos para este libro, pero hubo otros. Aparentemente, el estilo de enseñanza de la señora Rosa era similar al encontrado en otras aulas, aun cuando las condiciones físicas en las que ella enseñaba eran menos adecuadas y más pobres que en otros países. Ella utilizaba el método de recitación y trabajaba con materiales similares a aquellos utilizados por la mayoría de los maestros; sin embargo, según se vio en el Capítulo 6, había diferencias en sus clases: en el transcurso de sus clases, se invitaba realmente a los niños a aportar a la clase sus preguntas, comentarios y experiencias, y se aceptaba su aporte. La señora Rosa hacía su esfuerzo para que los contenidos de la lección tuvieran un significado, explorando el antecedente de comprensión de los niños y su experiencia personal. Como muchos de los otros maestros, ella se mostraba amable y cariñosa, pero también era firme y proveía dirección a las interacciones docentes. La señora Rosa no creía, como nos dijo y observamos, que los niños podían ser divididos entre alumnos “salvables” y “no salvables”. (...)

Estaba convencida de que el fracaso se podía evitar si se respetaba a los niños y sus necesidades de aprendizaje y se consideraban sus rasgos de personalidad. Su respeto por los alumnos se extendía también a sus padres, tanto en su función de padres como en calidad de seres humanos. (1986, p. 160)⁴⁵

⁴⁵ Ávalos, B. (1986). *Enseñando a los hijos de los pobres*. Un estudio etnográfico. Ottawa: International Development Research Centre.

La era Thatcher y un destino poco convencional

Beatrice Ávalos y su esposo siguieron residiendo en Gales hasta 1988. Allí vivieron la “era Thatcher”, en que la premier británica, en paralelo a Ronald Reagan en Estados Unidos, imponía sus términos respecto del rol del mercado y del Estado en la sociedad. Según relata la Premio Nacional, en medio de este proceso aumentó la presión sobre las universidades y la búsqueda de intervenirlas, lo que desembocó en que la Facultad de Educación de la Universidad de Cardiff fuera trasladada lejos de la capital de Gales y perdiera parte de su relevancia y apoyo institucional.

En este momento, el matrimonio Bevan-Ávalos decide abandonar la universidad. No es común conocer a alguien que haya vivido en Papúa Nueva Guinea. Esta pareja lo hizo. Tanto Beatrice como Bill, su marido, tenían experiencia e interés en trabajar en países en desarrollo en el ámbito educativo. Bill ya estaba jubilado.

Entonces yo postulé a un cargo de jefe de cátedra de educación en la Universidad de Papúa Nueva Guinea. Me pagaron el viaje para la entrevista. Compitió conmigo un australiano y gané yo. Entonces Bill dijo: “ya, vamos”. Partimos y asumí ese cargo. Sin embargo, luego murió mi marido y yo decidí quedarme. Volver a Gales no tenía mucho sentido y me quedé.

Beatrice y Bill no alcanzaron a vivir juntos en Papúa Nueva Guinea por mucho tiempo. Pese a la pérdida, Ávalos se quedó trabajando allí por unos años, hasta que se produjo una situación similar a la que vivió en Gales: finalizó el período del rector que participó en su contratación y posterior trabajo. En el momento en que se produjo el cambio de autoridades, la Premio Nacional concluyó que se había acabado su periplo por el país oceánico. Era el momento de retornar a Chile.

A forjar un camino para el desarrollo profesional docente

Me escribe desde Chile Cristián Cox. Ernesto Schiefelbein había asumido como Ministro de Educación de Frei y Cristián, que estaba dirigiendo el programa MECE, me preguntó si yo quería volver y trabajar allí. Volví y empecé una nueva vida en la cotidianidad de un pequeño proyecto dentro del MECE-Media que tenía que ver con profesores y trabajaba con un grupo de gente joven-uno de ellos era Cristian Bellei. Hicimos un programa de formación docente continua para profesores de Educación Media. Lo que hicimos fue producir unos materiales para que los docentes pudieran reunirse, discutir, analizar y desarrollarse en grupos. Estos fueron los llamados Grupos Profesionales de Trabajo (GPT).

Uno de los componentes de las políticas educacionales de los años 90 en Chile fue la incorporación de reformas a través de una lógica de programas, lo que permitía diseñar intervenciones orientadas hacia propósitos específicos y en algunos casos guiadas por una lógica de focalización, principio relevante de las políticas públicas del período. El Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, MECE, fue uno de los íconos de esta época, con un diseño que se amplió desde la educación básica hacia la media y la educación rural.

La propia Beatrice Ávalos escribió respecto de la iniciativa MECE, específicamente sobre los GPT, lo que ayuda a identificar sus características y finalidad.

(...) las acciones que desarrolla el MECE se efectúan con los profesores, con el objeto de revalorar el rol del profesor como profesional y de proporcionarle estímulos materiales que le sirvan a ese profesor para reexaminar su trabajo profesional. Tenemos acciones diversas, desde todo el programa MECE y yo voy a concentrarme en algunas.

Lo más importante -recogiendo los principios de las formas del trabajo colectivo, del trabajo socializado y del profesor reflexivo- ha sido la creación, el estímulo al desarrollo de Grupos Profesionales de Trabajo, conocidos por la sigla GPT. Son los profesores de un establecimiento que forman un grupo de veinte a veinticinco personas; en establecimientos más grandes existen dos o tres grupos. Estos grupos de profesores se reúnen periódicamente, cada quince días, generalmente para discutir y para analizar su práctica y para trabajar hacia la renovación de la misma. Allí se habla de muchas cosas interesantes en una, dos o tres sesiones, y después se acaba el tema. En esos encuentros se trata de proporcionar materiales de trabajo y una estructura para ese grupo profesional de trabajo. La estructura tiene dos partes: cada sesión es de dos horas; una de ella se llama la sesión de libre intercambio, en la cual los profesores pueden usar como método, por ejemplo, el contar alguna experiencia, dentro de ciertos límites de tiempo para que puedan participar todos los que deseen. Lo importante es que cuenten una experiencia o que busquen una temática que ellos quieran discutir libremente (...). Y la segunda parte, tiene un material de trabajo, como manuales, libros y recursos didácticos. Basado en ello los profesores discuten sobre los criterios de uso de ese material porque se desea que sea asumido por ese grupo de profesores y no que se instale en una pieza en el liceo. (p. 66 – 67)⁴⁶

Beatrice Ávalos estuvo poco tiempo en el MECE, debido a cambios administrativos al interior de Mineduc. Pero no cambió el foco de su trabajo. En su nueva ubicación al interior de la institución, comenzó a gestarse un programa de desarrollo docente dirigido a la formación inicial. Este era el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID).

El FFID tenía como propósito mejorar la calidad de la docencia, específicamente de las carreras de pedagogía. Para ello, realizaba dos labores fundamentales. La primera era fortalecer las carreras de pedagogía en diecisiete universidades que participaban del programa. Esto se realizaba a través de mejoras al currículum y acciones de perfeccionamiento académico, de infraestructura y de recursos.

La segunda, correspondía a la entrega de becas a estudiantes destacados, con la finalidad de que se matricularan en carreras de pedagogía.

Una evaluación hecha por la Dirección de Presupuestos en 2001 identificó entre los principales aportes de este programa su efecto en el desarrollo profesional de los académicos que formaban a los futuros docentes y el aumento de los puntajes de corte de los estudiantes que ingresaban a las carreras de pedagogía⁴⁷.

Beatrice Ávalos guarda buenos recuerdos de esta etapa de su vida y de los logros que se obtuvieron en el FFID y lamenta que no haya continuado.

Raúl Allard [jefe de la División de Educación Superior de Mineduc en esa época] me dio libertad para trabajar y yo dije “quiero un grupo chico y un lugar donde trabajar”. Tuvimos un equipo mínimo, éramos cuatro y dos secretarías. Hicimos el programa FFID que fue fantástico, creo yo, porque logró mover a las universidades (...).

El FFID funcionó cinco años, del 97 al 2002. El 2002 pensamos que había que renovarlo, pero ya no estaba Frei en el gobierno ni José Pablo Arellano como ministro. Había asumido Lagos y la ministra era Mariana Aylwin, quien no consideró conveniente conseguirnos un financiamiento para una segunda etapa. Yo creo que ese fue un error enorme, un error que se pagó caro porque en los años siguientes no hubo ningún control sobre la formación docente.

En ese momento Beatrice Ávalos salió del Ministerio, para realizar algunas asesorías internacionales y dedicarse a la investigación. Pero un tiempo después volvería, atendiendo otro llamado de Cristián Cox. Esta vez se incorporaría a la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc.

Más adelante, Beatrice Ávalos recibió una nueva invitación a continuar trabajando para aportar al desarrollo profesional docente. Esta vez venían a buscarla desde la Universidad de Chile, donde trabaja hasta el día de hoy.

⁴⁶ Ávalos, B. (1996). El MECE Media. Una experiencia innovadora. Foro educacional. 01, 65- 75.

⁴⁷ Para consultar más acerca de esta evaluación visitar: http://www.dipres.gob.cl/597/articles-140980_informe_final.pdf

Universidad de Chile: docentes y políticas públicas

(...) entonces me llaman de la Chile, del recién creado CIAE -Centro de Investigación Avanzada en Educación-. Llega el director Rafael Correa a mi humilde oficina del Ministerio y me dice: “vengo a nombre de estas personas que tú conoces”, se refería a Cristian Bellei y Carmen Sotomayor, “a ver si tú puedes hacerte cargo de postular a un proyecto Núcleo Milenio”. Postulamos y ganamos el Núcleo Milenio.

Beatrice Ávalos dejaba así el Ministerio de Educación, para ingresar a otra institución pública, la Universidad de Chile, que con el desarrollo del CIAE buscaba recuperar la gran relevancia e influencia que esta había tenido décadas atrás. El proyecto Núcleo Milenio “La profesión docente en Chile: políticas, prácticas y proyecciones” fue una ambiciosa iniciativa orientada al estudio de la profesión docente en Chile. El equipo liderado por Ávalos investigó sobre aspectos tales como las condiciones profesionales, el estatus, las características personales, las percepciones y los entornos de trabajo de los profesores y las profesoras. Una de las principales finalidades del proyecto era lograr un impacto sobre las políticas públicas orientadas hacia la profesión docente, aspecto que como se verá, se alcanzó en el corto y el mediano plazo.

Del proyecto Milenio surgieron diferentes publicaciones, entre ellas el libro *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (Editorial Universitaria, 2013). Este libro da cuenta de importantes resultados de la investigación los que incluyen una caracterización sociodemográfica de los estudiantes, una aproximación a sus percepciones respecto de su identidad, el vínculo con las políticas educativas, y aspectos sobre el estatus de la profesión y las condiciones subjetivas y objetivas referidas a su desempeño.

Al finalizar el proyecto, Beatrice se mantuvo en el CIAE en labores de investigación, realizando proyectos Fondecyt orientados al mismo objeto de estudio. Diez años después de su inserción en esa institución, la educadora fue honrada con el nombramiento como Profesora Titular de la Universidad de Chile. Esta noticia fue destacada por el Centro de la siguiente forma:

La investigadora del CIAE de la Universidad de Chile y Premio Nacional de Educación, Beatrice Ávalos se convirtió en nueva profesora titular de la Universidad de Chile, la máxima jerarquía académica de la Casa de Bello. Al CIAE se integró en el año 2008, donde dirige el área de Profesión Docente (...), que investiga, entre otros temas, los factores que inciden en quienes entran a la docencia, su formación inicial, su retención en la profesión, así como la naturaleza de su trabajo y su práctica educativa”. Por su parte, Ávalos señaló: “Es un gran honor, porque he estado en la Universidad desde el 2008 haciendo un gran trabajo como investigadora asociada, periféricamente. Y siento que ahora, al final de mi carrera, es un honor⁴⁸.”

Los aportes del trabajo de Beatrice Ávalos están orientados a comprender en profundidad las características y condiciones del trabajo docente y tienen una clara intencionalidad orientada a la mejora: el desarrollo profesional docente favorece tanto a la educación, como a las personas que ejercen como maestros y maestras.

¿Cómo avanzar en la profesionalización docente? La educadora recalca el rol que para este propósito tienen los propios docentes y el aporte que pueden entregarse entre pares. Sin embargo, para que esto pueda ocurrir se requiere de la existencia de condiciones institucionales y sistémicas, de ahí la importancia que tienen las políticas educativas. Por esta razón es importante evidenciar el rol que tienen las diferentes “capas del sistema” para lograr cambios relevantes en la docencia.

Los profesores y las profesoras que participaron en este estudio valoran la colaboración. Tienen creencias positivas acerca de la capacidad de sus colegas y del capital social de sus escuelas y esto los/as alienta a trabajar juntos. Sin embargo, su visión y experiencia de colaboración se restringe a los niveles menores de interacción. Es decir, predominan las oportunidades encarnadas en los encuentros de pasillo, las reuniones de colegas que comparten la enseñanza de una misma asignatura en diversos cursos, y las reuniones formales que pueden sufrir la intromisión ocasional o frecuente de temas de carácter administrativo. La colaboración más compleja

⁴⁸ Para revisar más acerca del nombramiento de Beatrice Ávalos visitar http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1351&langSite=es

pero también más rica en posibilidad de cambio, como es la observación mutua de clases, no es particularmente apreciada y se realiza con poca frecuencia o no se realiza. Por otra parte, en los contextos regionales y en las escuelas rurales hay mayor valoración y participación en actividades colaborativas demandantes. En el contexto metropolitano opera en forma más negativa el tamaño mayor de las escuelas, el tiempo disponible de los/as docentes para colaborar y la menor capacidad de los equipos directivos de proteger las instancias de colaboración de la intromisión de demandas administrativas.

Por tanto, reconociendo la importancia de la colaboración para el aprendizaje como una forma central de desarrollo profesional en los contextos escolares, es necesario promover el análisis de estos temas cuando se discuten mejoras en la efectividad de las escuelas y en las políticas sistémicas de desarrollo docente. Más importante aún es estudiar y valorar por sí mismas las experiencias positivas de desarrollo profesional docente colaborativo que relatan los/as propios/as docentes, con el fin de utilizarlas como ejemplos para las actividades de desarrollo profesional docente en situaciones de formación docente continua⁴⁹.

Una investigadora con incidencia en las políticas educativas

Tal como se anticipó, un aspecto relevante del trabajo de Beatrice Ávalos en relación a la profesión docente es que, además de los hallazgos de sus investigaciones, estas alcanzaron efectos reconocibles en las políticas públicas. Algunos años después de la finalización del Proyecto Núcleo Milenio, y habiendo ya obtenido el Premio Nacional de Educación, formó parte de la iniciativa denominada “El Plan maestro”, en la que diferentes organizaciones trabajaron de manera colaborativa, y con el aporte de la participación de docentes, estudiantes y otros actores de las comunidades escolares, en el desarrollo de propuestas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente.

“El Plan Maestro” se identifica como uno de los antecedentes fundamentales del diseño de la Ley de Carrera Docente. En una entrevista, realizada por CNN Chile, Ávalos da cuenta de las propuestas del proyecto que lideró:

Se está poniendo el centro de la atención en la importancia de los maestros, en la preparación cuidadosa de los maestros y también en atraer a los mejores jóvenes que se sienten con vocación e interés en enseñar. Arreglar todos los aspectos que están maltratados dentro del modo de ejercer la profesión docente, yo creo que debiera contribuir en que tengamos en el futuro mejores interesados por la docencia (...). La formación docente es compleja, porque actualmente tenemos una variedad de instituciones. Nosotros pasamos por un período muy malo en la formación inicial, a comienzos de los años 90. Después vino un proyecto del Gobierno que buscó apoyar el mejoramiento y eso avanzó, pero se cortó a eso el 2002 y después de eso vino una especie de desregulación de la formación docente. Aparecieron programas por todos lados. (...) Todo esto se ha empezado a revertir, pero el control no arregla la formación docente. Hay que trabajar por mejores procesos dentro de las instituciones formadoras, tenemos que asegurar que los formadores sean personas que tengan experiencia como docentes en aula, pero también que tengan un buen conocimiento de las disciplinas que imparten, que se haga una buena articulación con centros de práctica (...)⁵⁰.

La búsqueda de afectar la toma de decisiones en materia de políticas públicas da cuenta del reconocimiento de Beatrice Ávalos de la relevancia de la educación pública y del rol del Estado en materias educativas. Ávalos es crítica respecto del derrotero que siguió el sistema escolar a partir de un diseño que ha privilegiado una lógica de mercado

⁴⁹ Ávalos, B. (2019). La colaboración formativa en Chile. La visión de los/as docentes. En Luis Felipe de la Vega (Ed.) *Mejorar la Educación. Aportes desde la investigación educativa*, Santiago: RIL Editores. Pp. 129- 140.

⁵⁰ CNN Chile. (2014). Beatrice Ávalos abordó las mejoras que entrega el “Plan maestro” para la carrera docente. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bmuUKHoi3YI>

y el criterio del rendimiento como el gran faro a seguir. Por el contrario, ella promueve una visión más compleja sobre qué es lo que favorece la mejora de la educación. Esta mirada integral se ve justamente descrita por la Ley de Carrera Docente, que fue promulgada apenas dos años después de la finalización del trabajo del Plan Maestro.

La Ley 20.903 es un cuerpo normativo amplio y ambicioso orientado a la mejora de la profesión docente. Incluye regulaciones referidas a las remuneraciones de los profesores y a su proyección a lo largo de su trayectoria laboral, establece mayores estándares tanto para impartir las carreras de pedagogía como para acceder a ellas, incorpora mecanismos de acompañamiento profesional en diferentes momentos de la vida laboral, asegura el derecho a la formación continua y otorga mayores posibilidades para la preparación de clases.

En una entrevista, Beatrice Ávalos evalúa la Ley 20.903:

- ¿Esta ley puede incentivar la atracción y retención de los profesores?

Esa es la esperanza. Los profesores pueden estar un poco desilusionados por los resultados del primer encasillamiento, pero hay mejoras importantes como la disminución de las horas lectivas. A los profesores el tema salario les es importante, pero es secundario al lado de la carga de trabajo, del no tener ni un minuto para corregir y preparar pruebas, ni para ayudar en forma extraordinaria a alumnos que no les va tan bien. Ese es un tema que ha molestado mucho a los profesores y que ellos le llaman el agobio y que se mejora porque las horas no lectivas aumentan de 25 por ciento a 30 por ciento en el año 2017 y a 35 por ciento en el año 2019. Idealmente, hubiese sido más, en torno al 40 por ciento, pero aparentemente los recursos no daban para llegar a lo que existe en otros países⁵¹.

La historia del Premio Nacional

Beatrice Ávalos no contemplaba la posibilidad de recibir el Premio Nacional de Educación. Esta posibilidad se concretó en muy poco tiempo y ocurrió de forma muy curiosa, como lo relata ella misma:

Fue una sorpresa, porque yo no estaba postulada y el comité en ese momento parece que no estuvo contento con los candidatos que había y si al jurado no le gustan los candidatos puede proponer otro. Entonces acordaron que había que buscar a otro candidato y uno de los miembros del jurado me llamó para preguntarme si yo estaría interesada. Le dije que bueno, para qué le iba a decir que no. Entonces envié un currículum vitae y habiéndolo enviado se me olvidó, se me fue de la cabeza. Hasta que un día, yo había ido a nadar y estaba fuera de la casa (...) y cuando volví me dicen que me habían llamado del Ministerio de Educación. Entonces llamo y es la ministra Schmidt la que me dice: "Beatrice, vente inmediatamente al Ministerio". Bueno, ahí capté que algo había pasado. Cuando llegué al Ministerio me explica lo que había pasado, que me habían propuesto y que habían acordado darme el premio, y que pasara inmediatamente porque estaban los periodistas... Después uno de los funcionarios que estaban ahí afuera del Mineduc me mostró un diario que decía "insólito, Premio Nacional de Educación no se encuentra en ninguna parte". Me habían estado llamando desde no sé cuándo y yo nunca estaba.

A partir del Premio Nacional se han multiplicado los requerimientos e invitaciones para contar con la presencia, opinión o participación de Beatrice Ávalos en los más diversos temas e iniciativas por parte de docentes, académicos y autoridades. Ávalos asume con gusto el rol que implica la obtención del galardón:

⁴⁸ Simonsen, E. (2016). Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación sobre la Carrera Docente: "Por fin se dieron cuenta que las condiciones de trabajo de los docentes han sido malas". Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/124991/entrevista-a-beatrice-avalos-sobre-carrera-docente>

Sobre todo al comienzo, les pasa a todos, te invitan a todas partes para hablar, pero hasta el día de hoy hay mucha petición. Acabo de estar en Coyhaique en una actividad con profesores. Y, sí, te cambia mucho la vida, nunca se me habría ocurrido pensar en todas las veces que he salido en público, que he tenido que hablar, que me llaman para entrevistarme sobre lo que dijo la Ministra de Educación, sobre una ley para prohibirles adoctrinar a los niños de básica, de preescolar, en fin, sobre todos los temas que van apareciendo. A las invitaciones, a las entrevistas, en principio yo digo que sí cada vez que puedo. Me siento responsable.

Transformar la educación. Entrevistas que muestran camino

Autor: Luis Felipe de la Vega.



05

Este es un segundo libro de entrevistas realizadas por el académico del Centro de Estudios Saberes Docentes, el sociólogo Luis Felipe de la Vega. En este nuevo libro, publicado hacia el final del período de estos 25 años de existencia del Centro, el autor reúne a un selecto grupo de investigadores e intelectuales reconocidos internacionalmente por sus contribuciones a la educación, desde una perspectiva crítica y profundamente transformativa.

Tal como lo señala en su libro, de la Vega se propuso reunir en una misma publicación a personalidades destacadas en la investigación educativa, por sus aportes a la educación desde enfoques que se proponen generar profundos cambios, primero al modo en que se enseña y aprende en las escuelas y también a los propósitos, principios y fines con que los sistemas escolares han de orientar sus políticas, programas y estructuras. Son 14 las personas entrevistadas. Las entrevistas fueron previamente publicadas, de una en una, en el medio digital “El Mostrador”

El capítulo a presentar es de Peter McLaren, profesor de la Universidad de Chapman, Los Ángeles, Estados Unidos, es el quinto de los entrevistados por de la Vega. Creador del concepto, “Pedagogía Crítica Revolucionaria”, se reconoce como heredero de la obra de Paulo Freire. Desde esa posición, se declara como un pensador radicalmente crítico de las orientaciones de las políticas y del sentido de las reformas educacionales que ha vivido y vive Estados Unidos.

Su propuesta de transformación educativa es tanto radical como multidimensional. Considera, en síntesis, que las transformaciones del sistema escolar han de ser profundas y han de ocurrir a la par de las transformaciones sociales que es necesario, según él, impulsar. De lo contrario,

cualquier proceso de cambio en la escuela, tendrá las limitaciones y alcances que la sociedad le ha de proveer. Esto no significa dejar de intentar transformaciones sustanciales al sistema educativo. Pero si se debe tener en cuenta que dichas transformaciones, dependen en gran medida de las realidades contextuales de la sociedad en general.

Capítulo. Los maestros están bajo asalto político. Entrevista a Peter McLaren.

Autor: Luis Felipe de la Vega.

PETER MCLAREN: “LOS MAESTROS ESTÁN BAJO ASALTO POLÍTICO”

Entrevista a Peter McLaren⁵²

“Pedagogía crítica revolucionaria” es el concepto acuñado por el tercer entrevistado de esta serie, Peter McLaren. De origen canadiense, su trabajo es lectura obligada a la hora de conocer y aprender sobre pedagogías críticas. Luego de volverse conocido en su país por su libro “Cries from the corridor”, en que hace un crudo relato de experiencias en una escuela urbana vulnerable, se radicó en Estados Unidos. Allí trabajó con otros indispensables en su área de trabajo, como el crítico cultural Henry Giroux y el profesor brasileño Paulo Freire, a quien McLaren reconoce como su mentor. En Estados Unidos profundizó su trabajo crítico y su cercanía con el pensamiento socialista, lo que le ha generado un conjunto de detractores.

⁵² Profesor de Estudios Críticos en la Universidad de Chapman, Los Ángeles (Estados Unidos).

¿Cuál es su visión del estado de la educación en Estados Unidos y qué proyecciones pueden hacerse?

La reforma escolar en los Estados Unidos siempre ha estado vinculada a la competencia y la regulación. El documento “Una nación en riesgo” de Ronald Reagan encendió las alarmas de que las escuelas de la nación estaban en peligro de fracaso y que otros países podían superar a los Estados Unidos. Se leía casi como una declaración de guerra. Luego, vino la ley No Child Left Behind, aprobada por George W. Bush, y las leyes Race to the Top y Every Student Succeeds, promulgadas por Obama. Estas estrategias, en su mayor parte, y con algunas excepciones, no cerraron las brechas de rendimiento racial ni ayudaron al logro estudiantil a nivel internacional.

Cada año, los maestros se ven abrumados por enfrentar una infinidad de temas: estándares más rigurosos, hacer que los estudiantes sean más “efectivos”, evaluación de su labor, cierres de escuelas con matrícula insuficiente, ataques a sindicatos, crecimiento de las escuelas chárter, vouchers y créditos fiscales, más planes de rendición de cuentas, etc. Más recientemente, bajo Trump, las amenazas a la supervivencia de las escuelas públicas vinieron por parte de la multimillonaria cristiana de derecha y Secretaria de Educación, Betsy DeVos. DeVos emitió amenazas a las escuelas si se negaban a reabrir durante la pandemia, impulsó la educación religiosa, la educación privada y las escuelas chárter, socavando el apoyo a las escuelas públicas. Revirtió las protecciones para los estudiantes transgénero y también las reformas previas que enfrentaban disparidades raciales.

Es quizás el momento más difícil para los maestros en Estados Unidos desde los años de McCarthy en la década de 1950, ya que los maestros están bajo asalto político. El Partido Republicano los acusa de enseñar la historia de los Estados Unidos haciendo que los estudiantes blancos se sientan incómodos o culpables de la esclavitud. Así, los padres están diciendo que la enseñanza de la esclavitud es una forma de racismo contra los blancos. Los protestantes evangélicos conservadores están exigiendo la oración escolar y están luchando contra la educación sexual en la escuela, especialmente en lo que se refiere a la población LGBTQ y transgénero.

Esto tiene que ver con el miedo al Otro, un miedo a que los blancos sean reemplazados por inmigrantes de color, a que Estados Unidos ya no tenga la hegemonía indiscutible del mundo, ya que el capitalismo global parece estar favoreciendo a China. Los ataques a los maestros se justifican bajo el pretexto de proporcionar más transparencia en el aula, ofreciendo a los padres más voz en la educación de sus hijos. Los padres creen que la Teoría Crítica de la Raza está influyendo en los maestros, haciendo que los estudiantes odien a Estados Unidos y culpando a los blancos por los horrores de la esclavitud. Las nuevas leyes estatales están haciendo que los maestros sean susceptibles a grandes multas si los estudiantes informan a sus padres les están haciendo sentir incómodos por ser blancos o si están enseñando sobre racismo estructural o sistémico. En estos días hay pocos incentivos para que las personas quieran convertirse en maestros.

Los maestros necesitan más autonomía en el aula y menos restricciones sobre lo que pueden enseñar y cómo pueden enseñar. Prohibir libros y quemar libros, como está sucediendo en este momento, no ayudará. La legislación que solo permite la enseñanza desde una perspectiva “patriótica” extrema debe detenerse. Los maestros deben ser capaces de enseñar la historia de la esclavitud, del movimiento Black Lives Matter y de los movimientos indígenas. Lo que está sucediendo en los Estados Unidos equivale a nada menos que una política fascista.

Usted ha propuesto el desarrollo de una pedagogía crítica revolucionaria. Por favor, explíquenos cuáles son sus fundamentos.

Mi trabajo hasta mediados de los años ochenta se centró en los campos de la educación multicultural, la pedagogía crítica y varios enfoques “constructivistas” de la justicia social. Entendí en ese momento que el estatus socioeconómico era el factor clave, pero todavía estaba usando un lenguaje “reformista”. Más tarde, comencé a examinar el concepto de “clase social” a través de una crítica marxista de la economía política.

Me interesé en cómo la educación puede crear un universo social que no se rija por la producción de valor, es decir, por la obtención de ganancias. Mi enfoque era más macro, vi el capitalismo neoliberal como el problema más grave que afectaba a las escuelas, junto con el racismo. Me interesé en el capitalismo racial y el impacto del colonialismo en nuestras escuelas, y las cuestiones relacionadas con la indigeneidad y el genocidio, el ecocidio y el epistemicidio. Pero no se puede mencionar el socialismo en este país sin ser atacado. La gente en los Estados Unidos realmente no entiende lo que es el socialismo.

A mi juicio, las transformaciones deben ocurrir simultáneamente en la sociedad en general. Solo hay posibilidades limitadas de transformaciones en las escuelas públicas, sin transformaciones en la sociedad. Sí, podemos intentarlo, y debemos intentarlo, pero mientras exista el capitalismo, los maestros de la escuela estarán limitados en términos de qué reformas pueden implementar. Si pudiéramos resolver el problema de la pobreza, la mayoría de nuestros problemas con la educación podrían resolverse. En los Estados Unidos, se habla mucho de los derechos humanos, pero del concepto de derechos humanos se excluye la importancia de los derechos económicos.

Sabemos que el capital fundamenta toda mediación social como una forma de valor, y como tal, la sustancia del trabajo en sí misma debe entenderse críticamente, porque hacerlo nos acerca a comprender cómo se crean nuestras subjetividades. Nuestra sociedad está compuesta por una totalidad de diferentes tipos de trabajo. ¿Cómo se crean estas formas particulares de trabajo dentro del capitalismo? Vendemos nuestra fuerza de trabajo, que se aprecia solo cuando asume una relación de valor: una vida objetiva como mercancía. Esto es trabajo alienado, la subsunción del trabajo concreto por el trabajo abstracto.

El trabajo no puede ser visto como la negación del capital o la antítesis del capital, sino como el rostro humano del capital.

La teoría del valor del trabajo de Marx no intenta reducir el trabajo a una categoría económica solamente, nos ayuda a comprender la lógica misma del capital y su papel pernicioso en nuestra vida cotidiana. ¿Cómo se ha mercantilizado nuestro trabajo y cómo nos hemos alienado como resultado? ¿Cómo se han mercantilizado nuestras subjetividades? Todas las formas de sociabilidad humana están constituidas por la lógica del trabajo capitalista. Marx puede ayudarnos a entender por qué nosotros, como educadores y trabajadores culturales, necesitamos ir más allá de la forma fetichizada de trabajo y crear nuevas formas de sociabilidad, como las escuelas que no están impulsadas por la competencia, sino más bien por la cooperación y los principios socialistas.

Así que transfiramos esta visión a la enseñanza y obtendremos la praxis revolucionaria, una praxis de lucha histórica hacia la emancipación, hacia la liberación, de esto hablaba Paulo Freire.

¿Cómo se ve tensionada la escuela y la universidad en un escenario como el que Ud. describe?

El conocimiento no cae del cielo, se produce; somos productores de conocimiento y si el objetivo es co-construir el conocimiento en solidaridad con nuestros colegas, entonces necesitamos entender qué tipos de trabajo académico son necesarios para producir y construir una sociedad que sirva mejor a los intereses de la justicia y la libertad. Necesitamos una ética de la justicia social que nos ayude a medir qué dirección debe tomar la sociedad para promover mejor una alternativa socialista al capitalismo. No podemos ignorar el contexto político más amplio, en que la universidad está reimaginando sus prioridades bajo los mandatos renovados de un estado de vigilancia global en una economía global posterior a la pandemia.

Esta economía está siendo testigo de una aplicación más rápida y expansiva de la digitalización a todos los aspectos de la sociedad global, incluidos los conflictos entre las naciones y las formas opresivas de vigilancia y gobernanza, incluido el fascismo. Esto implicará una mayor manipulación emocional, el establecimiento de nuevas normas, la militarización del discurso político, la estigmatización y el aumento de las formas de gobernanza cultural, aún más allá del repertorio heredado de gaslighting [abuso emocional] político o lo que yo llamo "preparación ideológica".

Cada época histórica en el desarrollo de la sociedad tiene su propio ideal de lo que constituye el trabajo colectivo y adopta una cierta moralidad que rodea ese trabajo. En el sistema universitario burgués-capitalista se pone un énfasis significativo en la competencia y la mercantilización del trabajo académico. Repensar el trabajo académico en esta nueva era del capitalismo cognitivo puede conducir a la creación de un nuevo "bien común académico" que no esté impulsado por la producción de valor y la forma de mercancía, en consonancia con las iniciativas socialistas democráticas.

El trabajo colectivo nunca ha sido más importante y podemos trabajar como agentes protagónicos promoviendo el desarrollo del socialismo para los bienes comunes, para el bien público. Los valores cooperativos en el nuevo diseño de la escuela son una dialéctica de enseñanza-aprendizaje diseñada para defender a la humanidad de su propia barbarie.

¿Qué implica esto, en términos pedagógicos?

Necesitamos explorar diferentes lenguajes y epistemologías para entender cómo estamos constituidos como sujetos hoy. También necesitamos entender cómo estamos siendo manipulados, especialmente en el campo de las redes sociales. La extrema derecha es experta en armar los medios de comunicación para radicalizar al público. Están familiarizados con las redes sociales y saben que los motores de búsqueda no son neutrales y que sus sesgos están integrados en sus algoritmos. Son maestros en distorsionar las lógicas de la alfabetización digital, “trabajando” el ecosistema de medios actual a través del uso de análisis y métricas de redes sociales para perfeccionar herramientas para amplificar sus puntos de vista, empleando estratégicamente memes y bots y motores de búsqueda, participando en una miríada de formas de “hackear la atención”, atrayendo a gamergaters [ciber acosadores], teóricos de la conspiración, neonazis y supremacistas blancos a su órbita de influencia, combinando astutamente la correlación y la causalidad, aprovechando los “vacíos de datos” para difundir el odio, el racismo, las noticias falsas y la incitación a la violencia, construyendo comunidades de nicho de extrema derecha, defendiendo a Trump como un “mártir digital”.

¿Llamamos a esto capitalismo de la información? ¿Capitalismo cognitivo? ¿Qué constituyen los discursos del fascismo? ¿Qué papel juega el capitalismo en el sistema de vigilancia, en la producción de propaganda? Esto es lo que necesitamos enseñar en las escuelas. Necesitamos aprender sobre la historia del capitalismo, su relación con el colonialismo, las teorías de la indigeneidad, de la esclavitud. Hay mucho trabajo por hacer. ¿Cómo vamos a hacer esto en un momento en que docenas de estados ni siquiera permiten que los maestros enseñen la historia de la esclavitud, o discutan el racismo, por temor a “molestar” a los blancos? Pongamos otra capa sobre esto: teorías de conspiración. QAnon [teorías conspirativas de la derecha estadounidense]. ¿Qué dice el análisis del discurso? ¿Qué dicen la psiquiatría y la sociología? ¿Cómo

están afectando la forma en que hacemos distinciones entre lo que es verdadero y lo que es falso? ¿Cómo están impactando grupos como QAnon en la política, ayudando a dar forma a nuevas formas de pensamiento y actuación fascistas? ¿Cómo están fomentando el odio? Las escuelas ya no pueden explorar estos temas porque el mismo conocimiento que han producido ahora se considera peligroso. Los maestros serán despedidos por capricho de los padres. Las teorías de conspiración ahora hacen que los padres creen que los maestros están preparando a sus estudiantes para que se odien a sí mismos y a su país.

Te invitamos a aprender más sobre Peter McLaren “La vida en las escuelas” (2005).

https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

- “Reinvención de la pedagogía crítica en tiempos de redes sociales y escenarios digitales” (2022). Ediciones Desde abajo.
- “Las pedagogías críticas en el Siglo XXI” <https://www.youtube.com/watch?v=Tn5vat0rtjM>

