



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



SEMINARIO
INTERNACIONAL

**PROFESIÓN DOCENTE
Y EDUCACIÓN
CONTINUA
EN AMÉRICA LATINA:
APRENDIZAJES
Y DESAFÍOS**

SANTIAGO DE CHILE,
16-17 DE MAYO, 2019

EDITORES:

GABRIELA MARTINI ARMENGOL

LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ



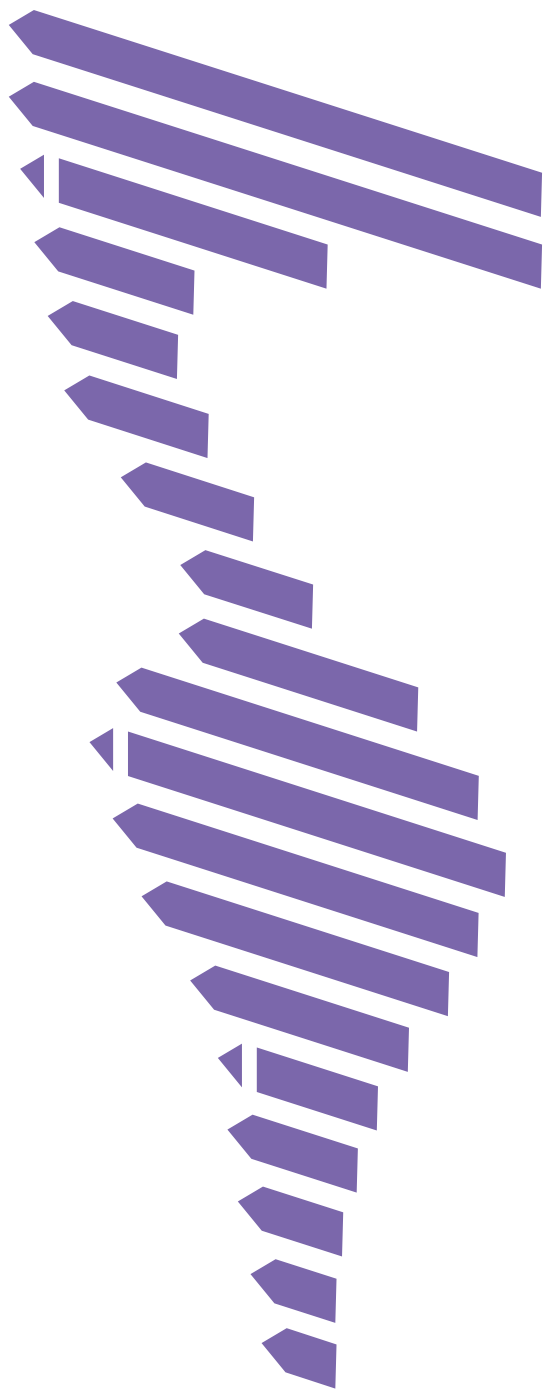
Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



SEMINARIO
INTERNACIONAL

**PROFESIÓN DOCENTE
Y EDUCACIÓN
CONTINUA
EN AMÉRICA LATINA:
APRENDIZAJES
Y DESAFÍOS**

SANTIAGO DE CHILE,
16-17 DE MAYO, 2019

EDITORES:

GABRIELA MARTINI ARMENGOL

LUIS DE LA VEGA RODRÍGUEZ

Gabriela Martini Armengol; Luis Felipe de la Vega Rodríguez,
Editores. Profesión docente y educación continua en América Latina:
Aprendizajes y desafíos. Santiago: Centro de Estudios y Desarrollo de
Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile, 2020.

ISBN (impreso en papel): 978-956-402-183-6

ISBN (digital) : 978-956-402-161-4.

PROFESIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN CONTINUA EN AMÉRICA
LATINA: APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

Primera edición, septiembre de 2020

Gabriela Martini Armengol© y Luis Felipe de la Vega©, 2020

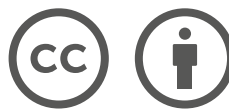
Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el
Magisterio, 2020

Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa.

Composición, diseño y portada: Cristián Flores, Pablo Valenzuela.

Edición de textos: Elena Águila Zúñiga

Patrocinio: UNESCO



Esta obra está bajo una Licencia Creative
Commons Atribución 4.0 Internacional.



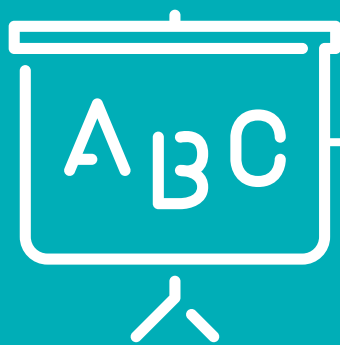
ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Palabras preliminares | 07 |
| Palabras preliminares (I) La voz de profesoras y profesores: la voz de lo pedagógico Pablo González..... | 09 |
| Palabras preliminares (II) Educación a lo largo de la vida y formación docente Claudia Uribe..... | 14 |
| Saludos al Seminario Internacional | 17 |
| Saludo del Rector de la Universidad de Chile, Señor Ennio Vivaldi..... | 19 |
| Saludo de la Directora Subrogante de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Señora Cecilia Barbieri..... | 21 |
| Saludo del Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile Señor Carlos Ruiz..... | 22 |
| Presentación (I) Contexto de los desafíos de la profesión docente en y para el siglo XXI Gabriela Martini..... | 27 |
| Presentación (II) Miradas sobre las transformaciones de las políticas y prácticas docentes en América Latina Carlos Eugenio Beca..... | 36 |
| PANELES | 41 |
| PANEL 1: EDUCACIÓN CONTINUA, PROFESIÓN DOCENTE Y SABERES PEDAGÓGICOS | 43 |
| La indagación narrativa como práctica pedagógica: repensando el oficio docente en la educación continua Emma Quiles-Fernández..... | 44 |
| Retos para la formación continua de docentes en LAC: Implicaciones del ODS 4 –Educación 2030 Carlos Vargas..... | 51 |
| Políticas de formación docente continua en América Latina: notas a partir de un mapeo exploratorio Néstor López..... | 57 |
| Política de desarrollo profesional docente en Chile Francisca Díaz..... | 64 |
| PANEL 2. FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES | 69 |
| Generando oportunidades para el desarrollo profesional de las/os docentes de los centros educativos Carmen Montecinos..... | 70 |



ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Política de desarrollo profesional docente: formación de líderes escolares Felipe Coloma | 77 |
| Ser director/a escolar: ¿una "otra" identidad profesional? Ricardo Cuenca | 82 |
| La educación continua de líderes escolares desde mi experiencia como directora Alondra Zúñiga | 89 |
| PANEL 3. PRÁCTICAS INNOVADORAS DE EDUCACIÓN CONTINUA DE DOCENTES | 92 |
| La formación continua en el Perú y la cuestión docente Enrique Revilla | 93 |
| Prácticas innovadoras de educación continua de docentes María Elena Mellado | 98 |
| Experiencias de educación continua en Brasil Patricia Albieri | 103 |
| La innovación en la educación continua: tensiones y desafíos Marcela Peña | 107 |
| PANEL 4, EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN CONTINUA DESDE LOS ACTORES DOCENTES | 118 |
| Resignificando los saberes: Proyecto Comunal de éxito de la trayectoria escolar de las y los estudiantes de Valparaíso Pablo Álvarez | 119 |
| Formación docente: la experiencia de la comuna de Renca en Santiago de Chile Cecilia Merino | 124 |
| Desafíos de la resignificación curricular en contexto. Formación en y desde la experimentación pedagógica Miguel Caro | 129 |
| CONCLUSIONES Y PROYECCIONES | 135 |
| Conclusiones y proyecciones (I) Carlos Vargas | 137 |
| Conclusiones y proyecciones (II) Pablo González | 138 |



SEMINARIO
INTERNACIONAL

**PALABRAS
PRELIMINARES**

Pablo González

*Subdirector del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el
Magisterio, Saberes Docentes, Universidad de Chile.*

Hablar a (los educandos) y con los educandos es una forma sin pretensiones, pero altamente positiva en la que la maestra democrática tiene de dar, dentro de su escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos. Esto es algo de lo que mucho precisamos y que es indispensable para el desarrollo de nuestra democracia. La escuela democrática, progresistamente posmoderna y no posmodernamente tradicional y reaccionaria, tiene un gran papel que cumplir (...).

Paulo Freire

Séptima Carta de Cartas a quien pretende enseñar (1993)

El lenguaje con el que las y los docentes hablan “a y con los/as educandos” está constituido (o debiese estarlo) por una voz esencialmente *pedagógica* que, al ser precisamente pedagógica, es capaz de integrar en ella, con propósitos éticos y didácticos, otras voces necesarias para la comunicación en las aulas, tales como aquellas originadas en los entornos sociales, culturales y geográficos en los que ocurre la actividad educativa. Para que el *diálogo* entre estudiantes y docentes sea posible, unos y otros han de ser reconocidos y han de reconocerse a sí mismos como sujetos críticos y reflexivos portadores y generadores de un conjunto de saberes y conocimientos que les permiten desempeñar diversos roles, los que se integran y complementan en un espacio comunitario e institucional llamado *escuela*, espacio en el que se propicia el aprendizaje y el desarrollo pleno de todas y todos sus integrantes.

A lo largo y ancho de América Latina, en el transcurso de cien años, numerosos y variados movimientos de profesoras y profesores han logrado abordar sus reivindicaciones gremiales no solo desde la demanda salarial o laboral, sino que también desde su condición de sujetos profesionales e históricos, gracias a lo cual han exigido también el reconocimiento y valoración de su condición de profesionales de la educación y, con ello, han buscado esencialmente que esa voz *pedagógica* sea considerada al momento de definir políticas públicas y proponer reformas en educación.

La condición de sujetos profesionales y sujetos histórico-sociales, es decir, la profesionalidad docente, gracias a la numerosa evidencia que aporta la experiencia internacional y la literatura especializada en formación inicial y continua de docentes en las dos últimas décadas, ha sido relevada como una de las claves para la transformación de la escuela en el marco de los numerosos desafíos que esta institución vive en la actualidad, los cuales pueden sintetizarse en dos grandes campos.

El primero de estos campos se relaciona con el impacto que en la escuela tienen las diversas dimensiones del cambio epocal en el que nos encontramos, el que se expresa en el constante cambio científico-técnico que vive el mundo contemporáneo, los nuevos procesos de

individuación y socialización que experimentan las nuevas generaciones de estudiantes y docentes, la urgente búsqueda por abrir paso a modelos de desarrollo sostenibles desde lo social, lo medioambiental y lo económico, y el creciente predominio del conocimiento en la configuración de dichos modelos.

El segundo campo de desafíos, que en particular interpela a la profesión docente y a las instituciones formadoras, se refiere al tránsito de la escuela desde una comprensión del establecimiento escolar como una institución excluyente y homogeneizadora, hacia una organización/comunidad socialmente justa y, por tanto, edificada sobre las bases de la inclusión social y pedagógica, los principios del respeto y aprecio hacia la diversidad en todas sus formas, y el reconocimiento de todas/os sus integrantes como sujetos plenos de derechos y, por tanto, como ciudadanos que participan efectivamente en la toma de decisiones en la escuela.

El Seminario Internacional "Profesión Docente y Educación Continua en América Latina" buscó proponer un conjunto de respuestas posibles a una serie de interrogantes relacionadas con algunas de las ideas expresadas más arriba: ¿el diseño y la implementación de políticas públicas en educación logran generar condiciones para el desarrollo del diálogo entre estudiantes y docentes en el contexto escolar?; ¿la formación de docentes en la región les prepara como profesionales reflexivos y críticos?; ¿las y los docentes se comprenden a sí mismas/os como sujetos portadores y generadores de un determinado conocimiento pedagógico?

Desde los años setenta del siglo XX latinoamericano, así como en décadas anteriores, se han sucedido en la región una serie de políticas públicas que buscaron alinear la profesión docente con reformas educativas de carácter estructural y curricular. Estas políticas, en general, se propusieron, con naturales matices y nomenclaturas locales, el impulso de un proceso profesionalizante de la docencia mediante, por ejemplo, el cierre casi generalizado de las escuelas normales y la incorporación de la formación de profesoras/es primarias/os al mundo universitario y de la educación superior, como ya venía sucediendo con la formación inicial de profesoras/es secundarios.

Dicho proceso, sin embargo, tuvo un defecto de origen, en tanto estuvo también caracterizado por un evidente predominio de la mercantilización de la formación superior de docentes, fenómeno que significó la generación de un sistema, por lo general, desregulado en el que se privilegió la oferta de carreras de pedagogía con dudosos y casi inexistentes estándares de calidad. Proliferaron por tales motivos instituciones de educación, universidades e institutos, que proveían de formación a bajo costo con el fin de hacerse atractivos (competitivos) para una población objetivo que provenía predominantemente de grupos familiares con bajo poder adquisitivo.

Como resultado de aquello, en los años noventa, América Latina asistió a la emergencia de un sistema de educación superior dedicado a la formación de docentes más bien precario desde el punto de vista académico y material, principalmente regulado por leyes de mercado y subsidiado escasamente por fondos estatales. Las casas de estudios tradicionales, las estatales incluidas, que habían sido víctimas de la intervención gubernamental en sus gobiernos universitarios y en su quehacer académico, producto de la exclusión por razones ideológicas de un porcentaje importante de sus masas críticas, se vieron en la obligación, además, de competir por matrícula y por fondos públicos con instituciones especialmente creadas para este nuevo escenario.

Ello explica, tal vez, entre otros fenómenos, la existencia de carreras de pregrado y de programas de formación de profesores que, por lo general y, salvo algunas excepciones (México, Cuba, Argentina y Brasil), se caracterizaron por carecer de recursos y equipamiento para la investigación y la experimentación pedagógica, tan necesarias para afrontar los desafíos a los que la profesión docente en particular y la escuela del siglo XXI en general deben responder.

Existe un amplio consenso alcanzado en las últimas dos décadas por investigadores latinoamericanos y organismos internacionales, como UNESCO y la OEI, respecto a que este tipo de políticas no hicieron sino profundizar algunos déficits ya presentes en la formación inicial y continua de profesoras/es en el continente. Por ejemplo, la ausencia de recursos para investigación y experimentación y el debilitamiento de los cuerpos académicos de las instituciones acentuaron la tendencia teorizante y abstracta, las más de las veces descontextualizada, que numerosas facultades de educación le daban a la formación universitaria de docentes durante gran parte siglo XX.

La literatura evidencia que la formación de docentes, en especial de las/os que se forman para desempeñarse como profesoras/es en la educación secundaria, tiene sus fortalezas en la formación disciplinar vinculada a determinadas materias del currículum como las ciencias, las matemáticas y las humanidades. Sin embargo, ello tampoco significa necesariamente que la propia formación disciplinar sea de excelencia. Es así que lograr en las/os nuevas/os docentes un profundo conocimiento disciplinar de la materia que enseñan es uno de los principales desafíos que tienen en la actualidad las instituciones formadoras, en especial las que se concentran en la educación continua y el desarrollo profesional docente.

Otra dimensión deficitaria de la formación de profesoras/es que se vio profundizada en el escenario descrito, y que aún en estos días no logra ser del todo superada, se relaciona con la formación pedagógica y didáctica de las y los docentes, en especial, en lo que se refiere al conocimiento didáctico de la disciplina que se enseña. Las facultades de educación, las carreras y programas de formación inicial y educación continua de profesoras/es, por lo general, carecen de propuestas actualizadas de formación en lo pedagógico. Y ello, probablemente, es el resultado inevitable de la falta de recursos para la experimentación e investigación pedagógica y de la limitada dotación de especialistas en estas disciplinas.

Este último punto, tal vez, posee algunas otras complejidades de alcance histórico en cuanto a la formación universitaria de profesoras/es en particular. Predomina todavía en la academia una mirada que subordina la pedagogía, como campo del conocimiento, a otras disciplinas como las humanidades y las ciencias sociales, concibiéndola más bien como un conjunto de técnicas y de dispositivos procedimentales de aplicación universal y mecánica, cuando no instrumental.

Sin embargo, en los últimos años, se han visto revitalizadas algunas visiones y comprensiones que buscan situar a la pedagogía y, por tanto, la voz de lo pedagógico que portan y renuevan en su cotidianidad las y los docentes, como una disciplina de estudios, poseedora de una episteme propia caracterizada por el dinamismo y la complejidad de los fenómenos sociales y culturales del siglo XXI, cuyo sello responde, por una parte, a la singularidad del fenómeno pedagógico, comprendido éste como expresión de la síntesis entre contexto y contingencia y, por otra, al protagonismo de las y los sujetos que protagonizan el hecho pedagógico.

Son estas visiones las que en los últimos veinte años han logrado de modo paulatino influir sobre el diseño de nuevas políticas públicas y en la nueva arquitectura de las carreras de formación inicial y de los programas de educación continua de profesoras/es. Es así como estas nuevas tendencias permiten el diseño e instalación de propuestas formativas basadas en metodologías que se proponen superar las tradicionales limitantes que caracterizaron la formación de docentes.

Clases frontales centradas en contenidos disciplinares y generalizaciones pedagógicas son gradualmente reemplazadas por otras dinámicas que relevan el interés y la intención de desarrollar interacciones pedagógicas en las propias aulas universitarias que estimulen el aprendizaje colaborativo, basado en el estímulo a la reflexión crítica que busca comprender la complejidad de las realidades contextuales que afectan la vida de las personas en la actualidad, como la producción de bienes y servicios a escala global, los problemas medioambientales, la legitimidad de las instituciones democráticas, la informática, la robótica y la automatización, por mencionar algunas.

Estas mismas visiones, junto a otros fenómenos globales que afectan al conjunto de las profesiones y oficios del mundo actual, han aportado a la comprensión de la profesión docente como un continuo formativo que parte en la formación inicial universitaria y que luego se vincula con las diversas etapas del propio desarrollo profesional de las/os docentes.

Este modo de comprender la profesión docente, así como otras profesiones, implica además una significativa transformación en dos ámbitos sustantivos: uno de ellos se relaciona con el rol del docente en cuanto a su propio aprendizaje profesional y al papel que juega en la generación de conocimiento; el otro, está referido a la escuela y a cómo ella puede transformarse en un espacio que facilita y estimula dicho aprendizaje y desarrollo profesional.

Respecto al primer ámbito, tras la organización y desarrollo de este Seminario existe una concepción compartida por la mayoría de sus protagonistas, respecto del/la docente como sujeto profesional, que no solo es portador/a de un saber pedagógico determinado, sino que en tanto portador/a efectivo/a de dicho saber, es también un/a generador/a de un tipo de *conocimiento pedagógico de frontera* que está a la vanguardia de los desafíos que significan la búsqueda del aprendizaje de todas y todos los integrantes de una escuela socialmente justa que promueve la inclusión y el ejercicio de la ciudadanía en su interior.

Ahora bien, cabe aclarar que la sola "credencial" de profesor/a no sitúa al/la docente de profesionalidad. Para ello se requiere que las y los profesores estén formadas/os también como investigadoras/es de su propia práctica en la perspectiva no solo de la mejora educativa, sino principalmente en función de la transformación permanente de su práctica y de aquellos factores que son constitutivos de ella, como sus creencias, teorías, rutinas, herramientas e incluso tradiciones.

Esta última aclaración sugiere una de las preguntas planteadas en el evento, la que interpela directamente a las instituciones formadoras, en especial a las que desarrollan educación continua de profesores/as, respecto a si sus enfoques y estrategias habilitan a los/as docentes en servicio para un desafío como el planteado. En otras palabras, y así como Freire se lo propone a las/os docentes, ¿son las instituciones formadoras capaces de establecer un *diálogo con los*

docentes, en tanto los reconocen como sujetos que generan cotidianamente respuestas al problema pedagógico que a diario enfrentan en sus salas de clases?

El desafío de la formación de profesores, en general, y de la educación continua para el desarrollo profesional docente, en particular, es probablemente un desafío compartido por las instituciones formadoras y por las comunidades de profesoras y profesores de las escuelas. Este desafío requiere del establecimiento de un diálogo de nuevo tipo que se proponga, en primer lugar, superar las tradicionales desconfianzas y descalificaciones existentes en la relación del mundo de la academia con el mundo escolar, lo que, tal vez, tiene su primer paso en la superación de la falsa dicotomía entre teoría y práctica que predomina en ambos mundos.

Es de esperar que los resultados del Seminario, contenidos en este libro, logren aportar con algunas luces a la edificación de este nuevo diálogo.

Claudia Uribe

Directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, acordada por la Organización de las Naciones Unidas en 2015 y ratificada por 193 países, es el reflejo del esfuerzo de la comunidad internacional por desarrollar un plan de acción que favorezca el fortalecimiento de la paz universal y la sustentabilidad de nuestro planeta en un marco de irrestricto respeto a los derechos humanos.

Uno de los objetivos centrales de esta Agenda, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, captura el compromiso de los países de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.

Dicho objetivo sintetiza y proyecta los esfuerzos desarrollados por la UNESCO, desde hace décadas, en dos de los ámbitos fundamentales de su quehacer en el campo educativo. El primero es la promoción de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida y el segundo, ligado al anterior, el impulso a la profesionalización docente.

La educación a lo largo de toda la vida fue planteada por la UNESCO en el reporte Aprender a ser: la educación del futuro (1972), como un principio organizador de la política pública. Desde entonces, los ideales humanistas de este principio se han reforzado junto con la idea de que el aprendizaje sucede a lo largo y a lo ancho de la vida, con múltiples propósitos y formatos.

Años más tarde, a mediados de la década de los noventa, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI analizó y reflexionó en torno a los cambios sustantivos en el ámbito educativo producidos por las transformaciones sociales, científicas y económicas en las décadas precedentes. En ese contexto, se planteó el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como un elemento constituyente para el desarrollo de la sociedad y como uno de sus ejes estructurantes. Asimismo, se definieron los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, que en nuestro contexto actual cobran más vigencia que nunca.

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida fue recogido y profundizado por el Foro Mundial sobre Educación, realizado en Inchon, Corea, en 2015. El Foro consagró el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida estableciendo que "toda persona, en cualquier etapa de su vida, debe disponer de oportunidades de aprendizaje permanente, a fin de adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para hacer realidad sus aspiraciones y contribuir a la sociedad" (UNESCO, 2016).

Estas oportunidades de aprendizaje permanente son valiosas para todas las personas, pero aún más para aquellas dedicadas a la educación. La formación continua de docentes se encuentra íntimamente ligada a esta noción pues concibe el desarrollo profesional como un proceso que se despliega a lo largo de la carrera del profesorado, cuyo conocimiento y experiencia acumulada posibilita el perfeccionamiento de su práctica y que sus estudiantes sigan aprendiendo más allá del currículum y de la escuela.

De ahí que la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de la UNESCO haya recogido la formación a lo largo de la vida como un eje prioritario del quehacer educativo y como una estrategia política fundamental para garantizar el derecho a una educación inclusiva equitativa y de calidad para todas las personas.

Un pilar de las acciones de la Estrategia ha sido el análisis crítico de las políticas docentes desarrolladas en la región durante las últimas décadas y el impulso a propuestas para su reformulación. Estas se han basado en una nueva conceptualización de la profesión docente, de la legitimidad y estatus de la profesión, de la articulación de sistemas integrados de profesionalización docente y del rol y responsabilidad de los Estados en su conformación y desenvolvimiento. Lo anterior se ha desarrollado en conjunto con el compromiso de la comunidad internacional de velar por que las y los docentes estén empoderados, sean debidamente contratados y remunerados, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz.

En este contexto, los países miembros y los diferentes actores e instituciones a cargo de la formación docente están llamados a fortalecer las estrategias, políticas, programas y mecanismos que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque se cuenta con importantes experiencias y aportes en la región, existe consenso en que aún hay un amplio margen de mejora para que este enfoque se encuentre completamente instalado y, con ello, potencie su aporte al desarrollo y la transformación de la educación en el mundo.

Las instituciones formadoras de docentes tienen un rol de primer orden en este desafío. No solo por su responsabilidad en la educación inicial del magisterio y en el fortalecimiento de su profesionalización a través de la educación continua, sino también por ser un espacio de convergencia y encuentro de diálogos, saberes, experiencias y conocimientos.

Esperamos que los aportes del seminario internacional, recogidos en esta publicación, sean un aporte relevante en este sentido.



SEMINARIO
INTERNACIONAL

**SALUDOS
INSTITUCIONALES
AL SEMINARIO**

Saludo del Rector de la Universidad de Chile, Señor Ennio Vivaldi

Celebro el desarrollo de este Seminario Internacional que reúne a la Universidad de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) en un esfuerzo de interés común de primera relevancia para nuestras instituciones y, por cierto, para nuestro continente.

Quisiera, aquí, resaltar el rol de las universidades latinoamericanas. Éstas siempre han estado vinculadas directamente con la sociedad, confrontándose directamente con sus problemas. En este sentido, la universidad latinoamericana tiene la particularidad, única en el mundo, de participar en las cuestiones sociales. Si alguien sugiriera que Francia es una creación de la Sorbonne, España de la Complutense o Italia de la Sapienza, caería en un absurdo total porque el concepto de nación en esos países es muy anterior a los quehaceres de la universidad. Pero decir que las repúblicas de América Latina, en gran medida, tuvieron una torre de construcción en las grandes universidades no es exagerado. No creo que en muchas otras partes del mundo la Orquesta Sinfónica Nacional, el Museo de Arte Contemporáneo, el Servicio Nacional de Salud sean creaciones y aportes de la universidad al país. No sé si habrá otro país del mundo en el cual el dominio internet del país lo administra la universidad, como es nuestro caso. Y, desde luego, la construcción de la educación nacional es fruto del quehacer de la Universidad de Chile.

Un tema que para nosotros es de vital importancia, que se vincula con lo anterior, y que es una de las principales fortalezas de nuestra universidad, es que su aporte lo ha hecho siempre desde la enorme fuerza que cada disciplina tiene: la salud, la enfrenta la Facultad de Medicina con toda su enorme potencia; el derecho, la histórica Facultad de Derecho; las pedagogías, el Instituto Pedagógico, etc. Sin embargo, hoy en día, hay una gran demanda de transdisciplinariedad y esta encuentra en la educación una razón de ser y demanda que los problemas sean repensados desde ahí.

Yo soy médico y tengo que reconocer que la solución a los problemas de salud en la actualidad depende en forma mínima de la creación de nuevos fármacos. Lo que se requiere para enfrentar estos problemas es un cambio de actitud de las personas en temas como obesidad, tabaquismo, alcoholismo, entre otros. No hay fármaco que tendría más impacto en el gasto en salud y en las consecuencias sobre la salud de las personas que el simple hecho de que la gente respetara el manual del tránsito. La pregunta es ¿por qué la gente no respeta el manual del tránsito? Es una pregunta que escapa a la medicina, no es propia de ese contexto, sino que corresponde a un contexto en el que lo fundamental es la educación.

La profesión docente para nosotros es una cuestión clave que se ha manejado de una manera muy instrumental. Augusto Vivaldi, que fue un gran profesor de historia en Concepción, comentaba, a raíz del nombramiento de un médico como ministro de Educación, en tiempos de Eduardo Frei Montalva, que quizás el único ministerio que solo de manera excepcional es manejado por gente que tiene que ver con el ministerio, es el de Educación. Lo "normal" es que el Ministerio de Educación esté en manos de economistas, asistentes sociales, trabajadores sociales, médicos, etc. Eso conlleva, implícitamente, un desconocimiento, que también debe ser denunciado, de las bases científicas que tiene que tener la profesión docente. Es un logro

de las últimas décadas introducir la idea de que la docencia de por sí constituye una ciencia con un componente empírico muy importante.

Otro elemento a enfatizar es el entorno en que se desarrolla la docencia. Yo me formé en el Liceo de Concepción, que tenía una estrecha relación con la universidad, desde los 8 hasta los 16 años. En los cursos del Liceo de Concepción convergían hijos e hijas de profesores/as de la universidad con hijos e hijas de ferroviarios de la ciudad y, de esa manera, uno se formaba una idea de lo que era la sociedad. No veo de qué otra forma yo podría haber sabido lo que significaba el país, la nación, el pueblo. No se me ocurre otra forma en la cual yo podría haber incorporado el concepto de nación. Lo que sucede hoy, entonces, es similar a la pérdida de la patria, en el sentido que le dan los griegos cuando son expatriados. Experimento ese mismo sentimiento de pérdida porque ese curso mío del liceo, hoy día, en Chile, es imposible. Ha habido un esfuerzo brutal por hacerlo imposible. No es un avatar del destino, sino que es algo premeditado, la segregación que hoy día tenemos en el sistema educacional. Ello es un condicionante del quehacer docente frente al cual uno tiene que pronunciarse. Todos sabemos que la educación pública es el resultado de una decisión que toma la revolución francesa para transformar a súbditos del rey en ciudadanos de la república. Por inscribirse en esa tradición es que para mí el liceo fue "la catequesis de la ciudadanía": el lugar donde a uno le enseñan a ser ciudadano de la república y a deberse a la república.

Quisiera poner de relieve la importancia del entorno concreto y material en que se desarrolla la docencia y la importancia que tiene recoger este entorno. Ello tiene mucho que ver con la descentralización o con situar la función docente en la socioeconomía de cada lugar. El profesor Ricardo Rossi, de la Universidad de Magallanes, relata que cuando hicieron una encuesta en Puerto Williams, una ciudad cerca del Cabo de Hornos, la ciudad más austral de Chile, y preguntaron por el nombre de una flor y de una fruta, todo el mundo contestaba dando nombres de flores y frutas locales, excepto los estudiantes de la escuela que invariablemente contestaban "la rosa" y "la manzana". Este hecho de no situarse en el contexto tiene mucho que ver con la posibilidad de ser estudiante que transforma las realidades: si uno no conoce la realidad en que está, difícilmente va a poder transformarla. Situar la docencia en la realidad concreta que la rodea es clave.

La docencia y la educación tienen que ver con la manera en que una sociedad preserva valores a la vez que abre las posibilidades a una crítica que permita cambios sustantivos. Esta dualidad de una identidad que se mantiene y de un cambio que es necesario para el progreso o para el desarrollo de una sociedad es una de las contradicciones dialécticas más interesantes que la formación docente tiene que incorporar en su desarrollo.

Agradezco mucho a todas y a todos su presencia en este Seminario. Se trata de una iniciativa de la mayor importancia para la universidad. Tenemos las herramientas tecnológicas, los saberes, las posibilidades de trabajar transdisciplinariamente. Nos interesa mucho llegar a todo el país, contribuir a la formación docente y permitir que a través de la formación docente se reconozca la labor que los y las docentes ejecutan, y que esto se haga en el contexto de una perspectiva de cambio, de justicia social y de contribuir a la formación de una ciudadanía inteligente, crítica, con un sentido de justicia, de igualdad, de inclusión y de afecto de los unos con los otros.

SSALUDO DE LA DIRECTORA SUBROGANTE DE LA OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC/UNESCO SANTIAGO), SEÑORA CECILIA BARBIERI

Para la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) es un gran placer colaborar con la Universidad de Chile, que es un aliado muy fuerte y de largo plazo de nuestra organización. En particular, es un agrado organizar en conjunto con el Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, la realización de este Seminario Internacional sobre Profesión Docente y Educación Continua en América Latina.

La relevancia de este tema se encuentra en el corazón de la Agenda de Educación 2030, la Agenda Global y la Agenda Regional, en la que uno de sus objetivos de desarrollo, el objetivo número 4, requiere para su cumplimiento de una mayor proporción de docentes calificados y de la formación de aquellos que ya están en servicio. Esta es una agenda que nos indica claramente que los docentes pueden y deben ser agentes de cambio fuertes, proporcionando el ímpetu para la construcción de sociedades que sean más justas, más pacíficas y más equitativas y con un sello humanista.

Como sabemos, los y las docentes están en el centro del proceso de aprendizaje ya que juegan un papel fundamental en asegurar que los estudiantes alcancen logros de aprendizaje satisfactorios, así como en su preparación para una participación activa y responsable en la vida. En este sentido, los y las docentes son la base de una buena escuela y las buenas escuelas son los pilares de comunidades sanas y democráticas. Sobre la profesión docente se colocan muchas demandas en el mundo globalizado de hoy. El contexto del siglo XXI hace ineludible repensar la política sobre la formación de docentes y la formación continua de docentes exige, de manera particular nuevos enfoques de aprendizaje, pensamiento innovador, la adquisición de conocimiento específico sobre el medioambiente, la salud, la ciudadanía y la promoción de valores. La capacidad de los sistemas educativos de responder eficazmente a las necesidades de los educandos de hoy, por tanto, depende en gran medida de la acción que se toma para reclutar, capacitar y apoyar a docentes.

El perfeccionamiento de las habilidades, competencias y experiencias de las y los profesores, resulta fundamental para elevar la calidad educativa y garantizar que la educación sea inclusiva, equitativa y prepare a las y los estudiantes para que puedan emprender procesos de aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, como plantea el Objetivo de Desarrollo 4 de la Agenda de Educación 2030. Para ello, la formación continua del profesorado es una herramienta fundamental y no solo porque puede promover el desarrollo de nuevas habilidades y competencias, sino también porque incentiva la colaboración entre las y los propios docentes y la creación de comunidades de práctica desde las que reflexionar acerca de los desafíos de la profesión, de cara a los retos y fenómenos sociales más acuciantes en la región. Es por ello que confiamos en que las discusiones de ideas que se generen en este Seminario Internacional, contribuirán a la construcción de sistemas educativos más robustos, justos, efectivos e igualitarios.

SALUDO DEL DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, SEÑOR CARLOS RUIZ

Para la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, esta instancia de debate y reflexión centrados en la profesión docente y en la formación de profesoras y profesores es del todo relevante. A lo largo de su historia, nuestra Facultad ha jugado, y lo sigue jugando, un rol significativo en la preparación de docentes para el país. Quisiera destacar también, en estas primeras palabras, la importancia que para nosotros tiene el trabajo conjunto que ha significado la organización de este evento entre nuestro Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de Unesco.

Por décadas, lamentablemente, las humanidades y la educación en la vida universitaria de nuestro país han estado más bien alojadas en una suerte de cuarto trasero de las casas de estudios superiores. Esta forma de degradación de la importancia y trascendencia del conocimiento y los saberes relacionados con el cultivo de las humanidades y de la disciplina pedagógica parece ser el producto del imperio de una determinada racionalidad, más bien inmediatista e instrumental, que mira con desconfianza la capacidad de disentir y de proponer significados y modos alternativos de vida que, por su propia naturaleza, provienen de nuestro campo de estudios.

Producto de tal racionalidad, asistimos hoy, en el mundo académico y universitario, al predominio de la denominada "economía del conocimiento", matriz de producción que impone criterios y estándares basados en un concepto que promueve el sin sentido y la competencia entre las instituciones y los y las académicas. En este escenario, diversos organismos internacionales, en especial de carácter financiero, promueven un modelo único de desarrollo académico que se orienta y articula por principios, formas de planificación y organización provenientes del mundo de la empresa o de la industria.

Este fenómeno ha significado que las humanidades y la educación y, en ese escenario, la pedagogía y la formación de profesores y profesoras, queden en una condición de subordinación respecto de otros campos de estudios, lo cual puede llegar a tener impactos negativos con alcances incluso epistemológicos.

De ahí la trascendencia de un encuentro como éste, en el que se abordarán análisis y perspectivas respecto de las políticas públicas y de las experiencias referidas a la formación continua de docentes en la región y en Chile.

Compartimos la necesidad de establecer un diálogo entre la política pública, la academia y la escuela y, muy especialmente, con los profesores y las profesoras, con el fin de reflexionar y debatir respecto de los marcos teórico-conceptuales, y respecto de las propuestas de formación referidas a la educación continua y desarrollo de capacidades profesionales de docentes y equipos directivos escolares

Las humanidades y la educación

Como es sabido, la relación de nuestra Universidad y de nuestra Facultad con la escuela y el liceo en Chile ha tenido y tiene alcances históricos. Desde su propio origen en 1842, la Facultad de Filosofía y Humanidades tuvo como misión contribuir a la configuración de lo que luego sería el sistema escolar chileno. En 1889, la Universidad creó, en el seno de nuestra Facultad, el Instituto Pedagógico, el que tuvo a su cargo la formación de profesores y profesoras que,

especialmente en el transcurso del siglo XX, dieron vida a los liceos y escuelas públicas a lo largo del territorio nacional. Incluso el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, tuvo un vínculo originario con nuestra Facultad.

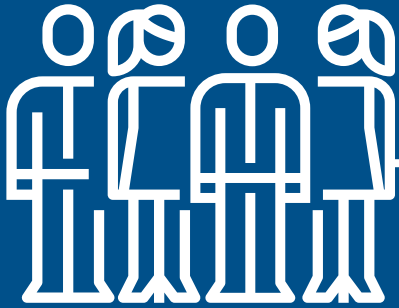
Desde hace 25 años, luego de la separación de su Instituto Pedagógico durante la dictadura cívico militar, la Facultad recuperó para sí la formación de docentes con la creación, en 1994, de un programa destinado para tales fines. El proyecto de formación de profesoras y profesores, que en la actualidad constituye el Departamento de Estudios Pedagógicos, centra su acción en la preparación de docentes críticos y reflexivos que poseyendo un sólido conocimiento de su disciplina son capaces de interrogar los contextos en los que se desenvuelven e interrogarse respecto de su propia práctica.

Analizar las políticas públicas educativas que promueven la revitalización de la profesión docente requiere precisamente un determinado enfoque que proponga abordar dicho análisis a partir del establecimiento de un diálogo de nuevo tipo entre la escuela y la academia, entre el saber y el conocimiento. Dicho diálogo ha de contribuir a la formación de docentes capaces de resignificar e interpretar los contextos en los que trabajan, imprimiendo a su propio quehacer un sello transformador de su propia práctica y del entorno escolar y social en el que ella ocurre.

La formación continua de docentes

En el ámbito universitario, la formación permanente de personas adultas, en particular de aquellas que ejercen una determinada profesión, se basa principalmente en la adquisición y/o profundización de su capacidad para reflexionar crítica y sistemáticamente respecto del ejercicio de su profesión y del contexto cultural y sociohistórico en el que ello ocurre.

El rol de las Humanidades es clave en cuanto al desarrollo de un tipo de educación continua que también aporta sujetos reflexivos a la sociedad. Desde sus diversas disciplinas, las Humanidades propician la formación de espíritus críticos capaces de cuestionar e interpelar a sus comunidades y al Estado. Por ello la educación continua impulsada desde y en la Facultad de Filosofía y Humanidades ha de tener el mismo propósito de los saberes humanísticos: contribuir a la construcción de sentidos y significados en el Chile contemporáneo, desde una perspectiva reflexiva y crítica renovada por la actualización permanente. El presente Seminario es una contribución de nuestra Facultad y de UNESCO en la senda de esta construcción.



SEMINARIO
INTERNACIONAL

PRESENTACIONES

PRESENTACIÓN (I) CONTEXTO DE LOS DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN Y PARA EL SIGLO XXI

Gabriela Martini

*Doctora en Ciencias Políticas y Sociología, magister en Investigación, Gestión y Desarrollo Local.
Directora del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio,
Saberes Docentes, Universidad de Chile.*

Junto con darles la bienvenida a nuestra casa de estudios agradecemos la presencia de cada uno y cada una de ustedes y su interés por participar en estas jornadas de reflexión.

En particular agradecemos a UNESCO que aceptó el reto de coorganizar este encuentro y poner a disposición todo su saber profesional e institucional acumulado en años de estudio, trabajo y compromiso con la educación en nuestro continente y en el mundo entero. Valoramos y resaltamos este trabajo conjunto con la Universidad de Chile como una alianza que se proyecta en pos de la articulación de voluntades, experiencias y aprendizajes que permitan incidir en la política pública educativa, en el conocimiento sobre la profesión docente, el sistema educativo chileno y en estrategias para su transformación. Esta iniciativa pretende efectuar un aporte concreto a los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable en nuestro país, acercándonos a los logros que se propone de prosperidad, fortalecimiento de la paz universal y acceso a la justicia para todos y todas.


En esta presentación, queremos contextualizar el sentido y propósito de este Seminario en dos líneas que lo sustentan: el contexto internacional y nacional de las políticas educativas relativas al magisterio y la profesión docente, desde nuestra perspectiva universitaria.

Marco internacional

Este encuentro nace con el propósito de analizar las políticas y programas de formación continua de docentes de los últimos 20 años en América Latina, y de manera particular en Chile, mediante el conocimiento de experiencias y aprendizajes relacionados con el desarrollo de capacidades del profesorado en ejercicio.

Este propósito implica reflexionar y compartir experiencias y enseñanzas sobre dos ámbitos fundamentales en el campo educativo: la educación continua y la profesión docente. Estos ámbitos, si bien no son nuevos, en las últimas décadas están siendo resignificados en el marco de las transformaciones y de los nuevos desafíos y demandas planteados por la sociedad del siglo XXI, en general, y por el sistema educativo y sus actores, en particular.

Desde el marco internacional, son múltiples las iniciativas que avanzan, no sin dificultades, en la dirección de situar a la educación como un derecho social garantizado por los Estados, camino que se iniciara hace más de 70 años con la formalización de este derecho en la Declaración Universal de Derechos Humanos. También son múltiples las iniciativas internacionales que desde hace décadas han señalado, a través de foros multilaterales, declaraciones y convenciones, la necesidad de las personas de disponer de oportunidades de aprendizaje permanentes con el propósito de lograr "los conocimientos y las competencias necesarias para hacer realidad sus aspiraciones y contribuir a la sociedad" (Foro Mundial sobre Educación, Corea, 2015).



Esta voluntad ha cristalizado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible impulsados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y sus países miembros en el marco de la Agenda 2030, una ambiciosa agenda para terminar con la pobreza el año 2030 y en la que la educación es un vector fundamental y transversal a los 17 objetivos planteados, pero que presenta su especificidad en 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" (PNUD, 2015).

Dicho objetivo, así como el conjunto de la Agenda 2030, se constituye en un marco de compromisos para los Estados de la región y para la elaboración de estrategias, políticas y acuerdos de acción concretos que permitan alcanzar mayores grados de inclusión y justicia social en las próximas décadas.

En este marco, la profesión docente cobra aún mayor centralidad, lo que refuerza la necesidad de fortalecerla y revitalizarla en nuestro continente. Esta necesidad se manifiesta también tanto en las demandas de los movimientos de profesores, profesoras y estudiantes que reclaman la transformación de los sistemas educativos, en la perspectiva de avanzar en su calidad integral, inclusión y equidad social y de género, como en la literatura especializada en la materia, la que ha dado sustento teórico-conceptual a la urgencia de contar con apoyos sistémicos a la labor de los y las docentes. Ello ha impulsado diversos movimientos de reformas a las políticas educativas en diversos países latinoamericanos y del mundo: de ahí la iniciativa de ampliar las fronteras de esta discusión e invitar a este Seminario a investigadores/as, académicos/as y profesionales que, en sus propios contextos, han estudiado o han sido partícipes de dichas reformas.

En líneas generales, dichas políticas y programas comparten la idea de que el fortalecimiento de la profesión docente a lo largo de la vida depende de la transformación de las políticas públicas referidas a los programas de formación inicial y de educación continua de los y las docentes, pero también de la conceptualización sobre la propia profesión docente y la valoración social y política de esta. Comprensiones sobre las que tendremos la oportunidad de reflexionar en este seminario, particularmente en su primer panel sobre educación continua, profesión docente y saberes pedagógicos.

Marco nacional

Pese a la relevancia dada por los organismos internacionales a la formación a lo largo de la vida y los compromisos concretos que ello supone, o debiera suponer, en los Estados miembros, entre ellos Chile, en nuestro país se constata una adscripción más bien formal a este objetivo mundial. De hecho, existen escasas políticas públicas que definan los alcances y propósitos de la educación continua en general, distinguiéndola de la mera capacitación laboral, y/o que amplíen su alcance más allá de la necesaria articulación de la educación técnico-profesional con otros niveles formativos. Por ejemplo, las leyes de Educación Superior y de Universidades del Estado aprobadas en 2018 ignoran la particularidad de este nivel formativo en el ámbito del quehacer universitario así como su integración al continuo formativo constituido por la formación inicial, el pregrado y la educación continua, que actualmente reconfigura el rol de la educación superior en el mundo.

La excepción la constituye la política de desarrollo profesional docente, a la que hemos arribado tanto por el influjo de las políticas internacionales promovidas, entre otras instancias, por

UNESCO, como por la evidencia que recoge la literatura especializada sobre profesión docente, pero también, y sobre todo, por la movilización y presión de los propios actores del sistema: estudiantes y docentes que desde hace décadas han demandado educación gratuita, de calidad y no sexista, y mejores condiciones de trabajo para los y las docentes.

Una de las consecuencias centrales de la demanda social ha sido la instalación de la discusión sobre la educación como un derecho social, el fin al lucro, la calidad, la equidad, el enfoque de derechos, la inclusión, el respeto a la diversidad y la perspectiva de género en educación entre otros temas, cuyos principios y valores han ido siendo recogidos por la reforma educativa de los últimos años en diversas leyes y marcos orientadores del sistema escolar chileno.

Estas políticas públicas educativas representan un avance en este sentido, pero los primeros años de su implementación muestran cambios muy acotados que dejan en evidencia que los desafíos que implica alcanzar este horizonte son de largo aliento y requieren además de otras transformaciones estructurales de nuestro sistema económico y social. Son numerosos los estudios que dan cuenta de la persistencia de fenómenos tales como la violencia material y simbólica en los espacios escolares, las brechas en los aprendizajes por género y tipo de dependencia de los establecimientos, las desigualdades sociales y territoriales, la discriminación a las disidencias sexuales y de género, entre otros.

La materialización de estas políticas requiere, entre otros aspectos, fortalecer y profundizar los procesos de formación de los y las docentes y personas que desempeñan roles directivos en cuanto al conocimiento de estos marcos valorativos y los nuevos paradigmas que suponen, dado que lo que está al centro del cambio necesario es, ni más ni menos, el orden cultural de nuestra sociedad. En este sentido, las políticas públicas son una condición necesaria pero no suficiente para la generación de las transformaciones requeridas en el campo de la educación. Se requiere cuestionar y problematizar, el sistema educativo basado en una economía de mercado, pero también las concepciones culturales y sociales, los marcos de creencias y actuación y, sobre todo, las relaciones de poder que están en la base de las relaciones interpersonales en las comunidades escolares, más aún en contextos donde todavía priman culturas escolares y modelos educativos autoritarios y jerarquizados.

Los y las líderes escolares juegan un rol fundamental en estas transformaciones en sus comunidades y en la generación de contextos propicios para la promoción de la formación profesional de sus docentes y por ello nuestro segundo panel abordará los desafíos que este marco representa para la acción que efectúan estos líderes.

También, desde la política pública se precisa fortalecer el vínculo entre la formación y la generación de conocimiento, los estudios y la investigación, de modo de retroalimentar la propia política de formación haciéndola más pertinente y situada, poniendo de relieve los contextos escolares concretos, desarrollando propuestas de formación docente y de estudios desde la singularidad del sistema escolar: la educación parvularia, básica y media, técnico profesional, de adultos, rural, en contextos de encierro, las escuelas hospitalarias, el género, las etnias, entre otras especificidades a considerar. Todo proceso formativo debiera estar acompañado de un proceso de sistematización, reflexión y aprendizaje de la experiencia, es decir de producción de conocimiento situado. Más aún si entendemos que debemos transitar desde la experimentación en un nuevo tipo de procesos formativos, hacia la innovación. Dada la relevancia de esta

temática es que el tercer panel del seminario abordará la comprensión y la experiencia de las prácticas innovadoras en educación continua, y el rol de la investigación en este ámbito.

Uno de los pilares de las reformas educativas ha sido justamente la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que comprende el "aprendizaje a lo largo de la vida" como un desarrollo profesional permanente, reconociendo, por tanto, la educación continua como elemento constitutivo de la profesión docente y como un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación que debe ser garantizado por el Estado a través del financiamiento de programas formativos de calidad. Este Seminario brindará la oportunidad para reflexionar sobre el diseño y la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente durante sus primeros años de vida y sobre los principios que hoy fundamentan el modelo formativo que se ha propiciado a partir de las definiciones sobre la profesión docente establecidas en la ley.

Este marco ha generado una nueva conceptualización sobre el rol y el estatus del docente. En este sentido, se progresa, al menos en intención, desde la comprensión del/la docente como objeto, como técnico/a reproductor/a del currículum, al/la docente como sujeto y como profesional autónomo/a, reflexivo/a y productor/a de conocimiento pedagógico. Avanzamos también desde la concepción de la formación continua individual, episódica y descontextualizada hacia el aprendizaje colectivo, situado e inserto en un contexto educativo-laboral concreto.

Pero los procesos de formación docente no solo deben considerar estas características y potencialidades de los y las docentes, sino también tener en cuenta que su ejercicio profesional hoy interactúa con nuevas dinámicas sociales y se realiza ante y para un nuevo tipo de estudiante, con nuevas maneras de acceder a la información y de relacionarse con la tecnología, socialmente mucho más diverso, con múltiples identidades sexuales y de género, con distintas tradiciones culturales y experiencias migratorias, y con contextos familiares no tradicionales. Todas estas expresiones de diversidad ingresan al espacio escolar generando nuevas aperturas e interpretaciones del mundo, de las relaciones, de la convivencia, de la propia educación, a la vez que nuevas tensiones en el ejercicio de la docencia.

Estas tensiones las sintetizaba un profesor en uno de nuestros procesos formativos hace un tiempo atrás, señalado: "Somos docentes que nacimos en el siglo XX, fuimos formados con los modelos educativos del siglo XIX y debemos educar a los jóvenes del siglo XXI". Probablemente este es uno de los mayores desafíos de la profesión docente hoy: la generación de diálogos pedagógicos construidos en el reconocimiento del otro como un ser único y diverso. En este sentido, no solo la formación de los y las docentes debe ser situada, sino también la formación en el aula que reciben los y las estudiantes debe ser situada y contextualizada de acuerdo a las características de esta nueva generación de estudiantes.

En este contexto, y considerando los cuatro aprendizajes fundamentales para la vida del siglo XXI planteados por el *Informe Delors* y UNESCO hace más de tres décadas, en la actualidad observamos que otro de los desafíos de los procesos formativos docentes es prestarles apoyo en la generación de capacidades no solo para el desarrollo del *conocer* y el *hacer*, dimensiones vinculadas al ámbito cognitivo y los resultados de aprendizaje, sino también, y sobre todo, para el fortalecimiento de las dimensiones del *aprender a ser* y *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.



Pero ¿cómo valorar la diversidad en un sistema educativo que estandariza? ¿Cómo cambiar el principio estructurante de nuestros sistemas educativos basados en la segregación, la selección y la meritocracia por el mandato de la inclusión? Y ¿cómo hacerlo en uno de los sistemas educativos más inequitativo del mundo como es el chileno? Un sistema que, además, como tantos otros ámbitos de la vida social y económica de nuestro país, ha sido reconfigurado por la economía de mercado, las lógicas de consumo y la filosofía de la administración empresarial, a partir de las teorías del gerenciamiento extendidas desde la década de los 80, una de cuyas consecuencias es la devaluación social de lo público, de los servicios públicos y, por cierto, de la educación pública en todos sus niveles; un sistema escolar en el que se ha institucionalizado el paradigma de la “escuela efectiva” y de la “mejora escolar” que promueve la gestión escolar basada en resultados a través de los sistemas de rendición de cuentas con consecuencias, que vincula la calidad educativa a los logros de aprendizaje medidos en pruebas estandarizadas, responsabilizando a sus directores y directoras, y a los y las docentes, de los resultados educativos, obviando las desigualdades estructurales de nuestro país expresadas en la profunda segregación económico-social, territorial y de género del sistema.

Marco universidad


La Universidad de Chile, desde su creación, ha desempeñado un rol fundamental en el campo educativo que se ha materializado en un compromiso activo tanto con el fortalecimiento del sistema educativo en todos sus niveles como con el diseño e implementación de políticas públicas educativas.

Este compromiso universitario se ha refrendado recientemente en dos instrumentos de política institucional: el Proyecto de Desarrollo Institucional, PDI, y la Política de Educación y Formación de Profesores, aprobados ambos en 2018 por el Senado Universitario. En efecto, el PDI 2017-2026 establece una Estrategia General (número VI) para potenciar la educación y su vinculación con establecimientos pedagógicos a través de una política integrada. Por su parte, la Política de Educación y Formación de Profesores define fundamentos y objetivos para el quehacer de la Universidad en este campo, destacando como orientación central el fortalecimiento de la educación pública del país en el marco de una visión pluralista, laica, inclusiva y no sexista que promueva la justicia social.

Centro de Estudios Saberes Docentes

Este Seminario se enmarca también en la conmemoración de los 20 años del Programa de Educación Continua para el Magisterio, PEC, en base a cuya trayectoria y experiencia se origina el actual Centro Saberes Docentes. En efecto, en 1999 nace el PEC insertándose en el marco del histórico compromiso de la Universidad de Chile con el desarrollo y fortalecimiento de la formación inicial y continua de profesores/as y la generación de conocimiento en el área de la formación del profesorado, desde una perspectiva reflexiva y crítica de la profesión docente, y aportando desde su especificidad al cumplimiento de la misión de la Universidad de Chile.

No es objeto de esta presentación sintetizar la trayectoria de Saberes Docentes, pero sí nos parece pertinente compartir, dado que están en el corazón de este Seminario, algunas reflexiones que hemos desarrollado y que han fundamentado nuestra constitución como Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación Continua para el Magisterio, un Centro situado, además, en el contexto del desarrollo de la Filosofía y de las Humanidades en nuestra universidad.



Esta doble función, ser un centro de estudios y de desarrollo, nos otorga una condición particular y pionera en nuestra universidad, dado que nos mandata a generar y divulgar conocimiento pertinente y relevante a partir de un vínculo directo con el sistema escolar, desarrollando procesos formativos y de estudio basados en diálogos pedagógicos entre la Universidad y las comunidades profesionales de aprendizaje que nos permitan aprender con los actores del sistema educativo y retroalimentar, situar y contextualizar nuestro quehacer. En consistencia con este tipo de diálogos es que el cuarto panel de este seminario está conformado por actores del sistema quienes compartirán sus experiencias y prácticas de educación continua.

La reflexión que hemos realizado se ha basado en la experiencia desarrollada por el Programa, en nuestros aprendizajes en relación a la educación continua en general, y a la formación docente en particular, y en las necesidades del sistema educativo actual, en el contexto de la sociedad contemporánea y los desafíos que ello supone para las universidades. Su núcleo se sitúa en una conceptualización específica tanto de la educación continua como de la profesión docente, los ejes articuladores de este Seminario Internacional.

Entendemos que en el siglo XXI el conocimiento ha pasado a desempeñar un papel estratégico en el crecimiento de las sociedades y de las personas. El aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida se ha instalado como un marco filosófico conceptual que debe orientar y, por cierto, reconfigurar al conjunto de las instituciones educativas y, muy en particular, a las de educación superior.

En este contexto, la educación continua, comprendida como una parte de la educación permanente o la educación a lo largo de la vida, encuentra su especificidad en el desarrollo profesional. Se integra, por tanto, al desafío del continuo formativo que brinda la universidad desde la formación profesional inicial del pregrado, la formación académica de los posgrados y el desarrollo profesional de la educación continua. Ciertamente, esta noción de educación continua desafía a las instituciones universitarias en ámbitos como son la dimensión temporal y espacial del aprendizaje y de la generación del conocimiento. Entendemos hoy que la universidad no es la etapa final de la educación, que existen múltiples espacios de aprendizaje y de producción de conocimiento, y que el ámbito laboral es uno de ellos. Las universidades, ciertamente, no son, el único espacio de generación de conocimiento.

Este proceso de "resignificación" de la educación continua impone a los planteles universitarios superar su tradicional comprensión de esta como una actividad de extensión y actualización, situándola como una actividad de docencia universitaria y, por tanto, de generación de conocimiento. De ello se desprende la necesidad de generar políticas específicas en educación continua, nuevas institucionalidades y regulaciones, articulación entre distintos niveles formativos y metodologías de enseñanza-aprendizaje particulares para las características de los/as destinatarios/as de estos procesos educativos: personas adultas en un contexto laboral.

Es el proceso que en los últimos años hemos impulsado en nuestra casa de estudios y que ha logrado visibilizar a la educación continua en el marco del Proyecto de Desarrollo Institucional 2017-2026 y dotarla de una institucionalidad propia que estimule su desarrollo y regulación, la cual se ha materializado en la creación de la Subdirección de Educación Continua alojada en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

En el campo de la educación, este proceso de resignificación se ha basado en el reconocimiento y valoración del "saber docente" y la comprensión de la institución escolar como unidad generadora de un nuevo tipo de conocimiento pedagógico, situado y contextualizado. Desde esta premisa hemos avanzado en la resignificación de la educación continua de profesores/as, situándola como una actividad de docencia universitaria con su propia identidad y fisonomía, basada en un determinado modo de generación del conocimiento que se funda en la articulación de formas y métodos tradicionales de investigar en educación con la construcción de conocimiento con los/as propios/as docentes sobre su práctica y sus entornos.

Esta resignificación de la educación continua y del desarrollo de la profesionalidad docente, basada en la reflexión crítica, es consistente con el pensamiento humanístico y educativo, y con la acción formadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades que ha generado su identidad histórica. Como señalara nuestro Consejo de Facultad hace algunos años:


A las humanidades, dentro de la Universidad de Chile, las une no solo un vínculo histórico con la educación sino también uno epistemológico. La Pedagogía comparte con los saberes humanísticos un mismo espíritu reflexivo y crítico y, al igual que estos, es parte de los procesos de construcción de sentidos y significados dentro de la sociedad. En la educación no solo se juegan los procesos de aprendizaje y habilitación para el mundo del trabajo de las personas, sino también los procesos de construcción de ciudadanía democrática y de los grandes parámetros culturales y simbólicos de una sociedad. (*Acuerdo del Consejo de Facultad de Filosofía y Humanidades*, 16 de mayo, 2012, pp. 1-2)

Entendemos que el fortalecimiento de la profesión docente debe basarse tanto en una conceptualización del sujeto pedagógico y de determinadas dimensiones del desarrollo profesional docente como en un enfoque formativo consecuente con estas conceptualizaciones.

Una primera dimensión que relevamos es la comprensión de las y los docentes como sujetos profesionales generadores y portadores de un determinado tipo de conocimiento, el "saber docente", el que se funda en la reflexión sistemática y crítica, y la teorización y transformación de sus prácticas y de sus entornos comunitarios e institucionales, para lo cual se organizan en "comunidades profesionales de aprendizaje" cuyo norte es la generación de un conocimiento situado y transformador de la práctica docente y de su entorno.

El concepto de "saberes docentes" abre un diálogo con respecto a las capacidades reflexivas del/la docente en torno a su práctica y en torno a la relación que establece con las instituciones, con sus pares, con sus estudiantes y con diversos contextos de vida, es decir, con la dimensión de la *experiencia* dentro de la construcción del saber, en la medida que todo proceso de reflexividad no es pura construcción racional de la mente sino que está determinado por las experiencias concretas que dicha mente experimenta en un cuerpo, cuerpo que se relaciona con otros, personas e instituciones.

En consecuencia, entendemos a las y los docentes como "intelectuales transformativos/as" que a través de su práctica impulsan la revitalización de la educación pública, mediante la generación de una nueva escuela pública centrada en la realización plena e integral de sus estudiantes y que contribuye a la construcción de una sociedad democrática que garantiza la justicia social, la inclusión y el respeto por la diversidad.



Desde la perspectiva de los enfoques formativos y su pertinencia, constatamos que la educación continua de docentes, en la actualidad, aún se caracteriza de modo predominante por una serie de contenidos y metodologías de trabajo que no logran ser significativos para los y las docentes teniendo en cuenta las complejidades y singularidades de sus necesidades profesionales. Mucho de lo que la academia generalmente cuestiona de la práctica docente es posible encontrarlo en las propias prácticas que prevalecen en la docencia universitaria en la formación inicial y continua de profesores: clases frontales (estilo charla magistral), cargadas de contenidos teórico-conceptuales que en ocasiones contienen recetas de aplicación universal, en donde los contextos institucionales y socioculturales en los que se desenvuelven los y las docentes son, cuando mucho, considerados de modo superficial. La escuela y la universidad fueron pensadas para estudiantes muy distintos/as a los/as que hoy las habitan.

La transformación de esta dinámica implica un cuestionamiento al rol del académico o académica tradicional y la necesidad de su conversión en alguien que facilita o moviliza aprendizajes. Es decir, se requiere también un nuevo perfil para este/a mediador/a de aprendizajes con conocimientos, habilidades y capacidades para provocar y acompañar la reflexión crítica sobre la práctica, el aprendizaje individual y colectivo, cuestionar teorías de acción, remover creencias, y motivar la problematización de los y las docentes sobre su praxis profesional y los contextos donde esta se desarrolla desde el aprendizaje experiencial. Ello nos impone el desafío de asumir la formación de formadores/as desde este nuevo paradigma y, con ello, repensar y transformar nuestro propio desarrollo y quehacer académico y profesional.

En esta línea, y a partir de las consecuencias de relevar la dimensión experiencial como elemento constitutivo del saber docente, cabe basar el desarrollo de los procesos formativos en metodologías que promuevan el aprendizaje experiencial, porque no es suficiente la reflexión sobre la práctica docente misma, sino que se requiere también la reflexión sobre la experiencia que generan esas prácticas, es decir, sobre lo que le sucede al/la docente como sujeto en el contexto de dichas prácticas.

Bajo esta comprensión de la educación continua y de la profesión docente pretendemos contribuir al cumplimiento de la misión de la Universidad de Chile en relación a la transformación del sistema educacional del país y avanzar en la materialización de nuestra propia misión: desarrollar *con* los actores del sistema educativo procesos de formación que propicien la constitución de comunidades de aprendizajes, y generar y divulgar conocimiento construido a partir de diálogos pedagógicos entre la academia y la escuela, entre docentes universitarios y docentes de escuela, articulando experiencias compartidas, relevando la multidisciplinariedad y generando reflexión crítica sobre el desarrollo profesional docente y la educación continua.

Este desafío, por cierto, se asocia a otro, tal vez mayor, cual es la recuperación de la educación pública, tanto en el nivel escolar como en el de la educación superior, para el desarrollo nacional y la edificación de una sociedad justa y democrática.

Convergencias y divergencias

Para finalizar, deseamos reiterar nuestros agradecimientos a todos y todas quienes han concurrido a este Seminario desde diversas universidades, centros de estudios, reparticiones públicas, escuelas y liceos del país. En particular, agradecemos a los y las panelistas internacionales que nos acompañan desde Perú, Argentina, Brasil y España, que nos permitirán extender la

reflexión más allá de nuestras fronteras y dotar de un sentido global los desafíos de la profesión docente en y para el siglo XXI.

También queremos expresar un especial reconocimiento a todo el equipo de nuestro Centro de Estudios y de UNESCO que ha puesto su mejor esfuerzo en la organización de este Seminario y, en especial, a Pablo González, subdirector del Centro, quien ha liderado esta organización en conjunto con Carlos Vargas, jefe de la Unidad de Desarrollo Docente de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Los y las invitamos durante estos dos días a sostener diálogos fecundos en torno a las reflexiones y valoraciones de las políticas públicas, experiencias formativas, su abordaje y enfoques, diálogos que podrán ser convergentes y, a veces, también divergentes, a partir de nuestras miradas sobre la realidad y las interpretaciones que hacemos de ella. Y, por cierto, sobre la necesidad de su transformación.

Convergencia y divergencia: eso es ser y hacer universidad, materializar el pluralismo de la Casa de Bello, entendida como un espacio donde se encuentran distintas miradas y diversas perspectivas. Recogemos así las palabras de Paulo Freire cuando señala en *Pedagogía del oprimido* (p. 84):

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (...) Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

Referencias

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible.

UNESCO (2015). *Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon*. República de Corea: Foro Mundial sobre la Educación 2015.

PRESENTACIÓN (II) MIRADAS SOBRE LAS TRASFORMACIONES DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

Carlos Eugenio Beca

Profesor de filosofía. Experto en políticas educacionales y desarrollo profesional docente. Centro de Estudios Saberes Docentes- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).

Este libro reúne las sugerentes reflexiones recogidas en el Seminario Internacional: "Profesión Docente y Educación Continua en América Latina: Aprendizajes y Desafíos", organizado por el Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación Continua para el Magisterio, Saberes Docentes, de la Universidad de Chile y de la Universidad de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). En el evento, un conjunto diverso de expositores/as, entre los que se contaron responsables de políticas públicas en Chile, especialistas e investigadores/as nacionales y latinoamericanos/as, y actores docentes y directivos de centros escolares y de la educación pública municipal, analizaron con profundidad aspectos claves de las políticas y prácticas del desarrollo profesional docente en la región.

Se pueden distinguir tres ejes temáticos abordados a través del libro: el primero dice relación con las políticas públicas sobre formación continua y desarrollo profesional docente; el segundo eje alude a políticas y prácticas sobre desarrollo profesional de directores y líderes escolares; y el tercero se refiere a experiencias de formación docente continua con foco en la innovación. Los tres ejes están estrechamente interrelacionados y se reflejan en los distintos paneles en que se estructuró el Seminario.

Primer eje: políticas públicas sobre formación continua y desarrollo profesional docente

En relación con el primer eje, la literatura especializada da cuenta de una fuerte crítica a políticas que promueven modelos tradicionales de capacitación docente basados en la mera transmisión de conocimientos, muchas veces alejados de los problemas reales que deben enfrentar los/as docentes en el aula y que desconocen la diversidad de trayectorias profesionales y de contextos escolares. Las tendencias actuales a nivel mundial y latinoamericano abogan por una formación continua que valore el aprendizaje colaborativo, contextualizado y situado, la reflexión crítica sobre la práctica docente y la orientación a la transformación de las prácticas de enseñanza para favorecer los aprendizajes significativos y profundos de los/as estudiantes.

Sin duda, en Chile y en América Latina, en las últimas décadas, se han experimentado avances importantes en las políticas públicas sobre desarrollo profesional docente. Un marco regional es ofrecido en la presentación de Carlos Vargas, jefe de la Unidad de Desarrollo Docente de la OREALC/UNESCO Santiago, quien presenta una perspectiva regional marcada por la enorme desigualdad de las sociedades latinoamericanas y destaca los desafíos que se plantean a la formación continua para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 en relación con la necesidad de contar con docentes calificados. En especial, el autor releva el rol de los/as docentes como productores/as de conocimiento a partir de los problemas de la práctica así como la dimensión colectiva de la docencia.

Néstor López, investigador del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO Buenos Aires), presenta un

panorama actualizado de la situación de la formación docente continua en América Latina, basado en un estudio realizado por esa institución en trece países. Este estudio permite conocer orientaciones, modelos y enfoques pedagógicos dominantes, una visión sobre la institucionalidad pública, los distintos tipos de instituciones que ofrecen formación continua, las regulaciones existentes, y las tensiones entre la formación y la práctica docente. El autor destaca que se trata de procesos en plena transformación conforme a los nuevos desafíos que presentan los países latinoamericanos.

La visión regional se complementa también con la intervención de Enrique Revilla, del Ministerio de Educación de Perú, quien reitera la crítica a programas de formación homogéneos, descontextualizados y con acento en lo remedial que algunos programas nacionales han intentado superar con una lógica de acompañamiento pedagógico, pero sin superar totalmente las prácticas tradicionales. Especialmente interesante resulta el análisis que ofrece sobre la identidad docente con una mirada desde la profesionalización.

Francisca Díaz, directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, presenta y analiza el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, establecido por ley en 2016. Se refiere a los desafíos de la implementación de la nueva normativa que apunta a un cambio de paradigma en la formación continua de los docentes donde el aprendizaje colaborativo nace desde las propias comunidades educativas que lo integran en sus proyectos institucionales. Cabe señalar que la referida legislación consagra el derecho a la formación continua gratuita y pertinente, incluyendo la inducción a los/as docentes principiantes, mediante mentorías, durante su primer año de ejercicio profesional lo que constituye un factor altamente innovador y desafiante para el sistema educativo chileno.

Las reflexiones de Carmen Montecinos, directora del Centro Líderes Educativos, profundizan en el tema del desarrollo profesional docente. En especial, la autora llama la atención sobre la complejidad del trabajo docente, más aún ante los desafíos actuales de atención a la diversidad y la necesidad de que el aprendizaje profesional esté orientado al aprendizaje profundo de los estudiantes. A su vez, señala que el desarrollo profesional docente necesita ser conceptualizado como una construcción social y una indagación colectiva.

Segundo eje: desarrollo profesional de directores/as y líderes escolares

El segundo eje dice relación con la formación del liderazgo directivo. Una abundante y rica literatura basada en la investigación a nivel internacional ha relevado fuertemente en las últimas décadas el rol decisivo del liderazgo educativo para la mejora y el cambio escolar. Las tendencias actuales promueven un giro en la concepción de la función de los/as directores/as desde la gestión administrativa hacia un liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes. Este se ejerce en una perspectiva de liderazgo distribuido y en él la acción colaborativa juega un papel central. En Chile, la creación de dos centros de liderazgo educativo impulsados por el Mineduc en 2016 ha contribuido a poner de relieve el tema, pero sin duda es un campo que permanece abierto a la investigación, a la innovación y a iniciativas formadoras pertinentes y de calidad.

En este tema, Ricardo Cuenca, director del Instituto de Estudios Peruanos, presenta una visión de cómo es percibido el liderazgo directivo en América Latina donde, por lo general, se utiliza más la expresión "directores/as escolares" que "líderes", concepto que en algunos países despierta resistencias. Sus reflexiones permiten ahondar en el tema de la identidad profesional de los/as directores/as, generalmente docentes que se ven llamados/as a asumir nuevos roles de gestión que, a su vez, se encuentran en permanente proceso de cambio, sin que su formación esté alineada con tales responsabilidades.

Por su parte, Felipe Coloma (CPEIP) se refiere a las políticas públicas sobre liderazgo directivo en Chile donde en las últimas dos décadas se han desplegado un conjunto de iniciativas y de normas legales tendientes a valorizar el rol de los/as directores/as y equipos directivos a través de nuevas formas de selección, ampliación de atribuciones, marcos de actuación, incentivos y programas de formación. Cabe tener presente que en este marco los centros de liderazgo y los/as propios/as directores/as han levantado la necesidad de establecer una carrera directiva articulada con la nueva carrera docente.

La visión experta en relación al tema es enriquecida por la presentación de una directora de escuela municipal, Alondra Zúñiga, quien se refiere a su propia experiencia formativa como líder escolar. Entre los principales elementos que aporta al debate está el aprendizaje colaborativo vivenciado como mentora en procesos de inducción de nuevos/as directores/as, aprendizaje a partir del cual se reconoce como elemento clave el acompañamiento docente basado en las relaciones de confianza.

Tercer eje: formación docente continua con foco en la innovación

El tercer eje se relaciona con las experiencias y prácticas innovadoras de formación continua de profesores. El paso desde nuevas concepciones teóricas a prácticas innovadoras y cómo estas alimentan a aquellas resulta especialmente desafiante sobre todo para una mirada de futuro donde el propio rol del docente necesitará ser resignificado. El reconocimiento del fuerte peso que aún tienen las prácticas tradicionales constituyó un elemento central de las distintas presentaciones. Estas estuvieron a cargo de un conjunto de especialistas, nacionales y extranjeros, con experiencia en investigación, gestión y/o docencia como también de actores directos en roles docentes, directivos y de administración educacional.

Desde el punto de vista de los/as especialistas, se plantean los esfuerzos por innovar en enfoques y metodologías para avanzar en la dirección de un desarrollo profesional que responda a las necesidades de los/as docentes en sus contextos y sea capaz de promover cambios efectivos. Entre estos/as, Emma Quiles (Universidad de Barcelona) abre una perspectiva valiosa al presentar experiencias de uso de la indagación narrativa como estrategia de desarrollo profesional, conectando la formación con las historias de los/as docentes y sus reales necesidades tanto personales como colectivas.

Otra visión más allá de las fronteras nacionales es ofrecida por Patricia Albieri de Almeida, investigadora de la Fundación Carlos Chagas de Brasil, quien presenta interesantes experiencias en diferentes Estados de dicho país, en las que se busca avanzar hacia un aprendizaje colaborativo y vinculado a la práctica. De estas experiencias se destacan tutorías educativas centradas en el análisis de problemas de práctica, las que incluyen a docentes principiantes y talleres intra e interesuelas, como también entre docentes escolares y formadores/as universitarios/as.

En las presentaciones sobre experiencias a nivel nacional, Miguel Caro, asesor del Colegio de Profesores, relata una experiencia en escuelas de la Región Metropolitana donde el centro es la reflexión y la autoformación colaborativa en el marco de un esfuerzo de experimentación pedagógica que permite a los/as docentes ser profesionales capaces de interpretar el currículum conforme a la realidad y necesidades de sus estudiantes, y a los contextos específicos en que se desarrolla su tarea educativa.

Por su parte, Pablo Álvarez, docente de Valparaíso, da cuenta de una rica experiencia desarrollada en escuelas de esa ciudad, impulsada por el municipio local, que ha permitido constituir comunidades profesionales de aprendizaje que abordan nuevos modelos de evaluación para el aprendizaje y donde se ha construido una alianza de colaboración auténtica con la academia.

representada, en este caso, por el Centro de Estudios Saberes Docentes de la Universidad de Chile y por la Universidad de Valparaíso.

Una perspectiva similar, desde un actor responsable de la educación municipal, es ofrecida por Cecilia Merino, jefa técnica de la Corporación Municipal de Educación de Renca, quien hace ver cómo dicha entidad asume la responsabilidad de impulsar los planes de desarrollo profesional locales, generando redes como espacios de reflexión pedagógica y colocando en el centro los objetivos de aprendizaje de los/as estudiantes. Particularmente sugerentes son sus reflexiones sobre la experiencia de trabajo conjunto entre sostenedor/a e instituciones formadoras.

Las presentaciones de María Elena Mellado, académica de la Universidad Católica de Temuco, y de Marcela Peña, del Centro de Estudios Saberes Docentes, desde sus particulares visiones, permiten profundizar en las tensiones y obstáculos que encuentran los esfuerzos de innovación en la formación continua de docentes. Se trata de tensiones y obstáculos que provienen desde las propias políticas públicas, y las normativas administrativas y burocráticas que a menudo entran estos esfuerzos de innovación como también desde las mismas universidades y sus resistencias a innovar y dejar de replicar sus arraigadas prácticas tradicionales. A su vez, destacan también los obstáculos provenientes de prácticas autoritarias al interior de las propias escuelas que no favorecen el aprendizaje colaborativo y donde, además, se manifiestan resistencias al cambio. En especial, la profesora Mellado hace importantes referencias a las tensiones que se producen en la formación inicial y continua de docentes por la prevalencia de un divorcio entre la teoría y la práctica, y la dificultad para reconocer el saber pedagógico de los docentes.

En suma, las distintas miradas presentadas en el Seminario convergen en la necesidad de cambios profundos en las políticas y prácticas de formación continua de docentes en América Latina para dar respuesta al derecho a la educación y a la formación ciudadana que requieren las sociedades en una perspectiva de justicia social. Sin embargo, a pesar de los amplios consensos a nivel teórico respecto de lo que debiera ser una formación continua docente que contribuya a desarrollar mejores prácticas y aprendizajes en los/as estudiantes, las prácticas tradicionales siguen prevaleciendo. Algunos factores que explican este fenómeno han sido señalados por los/as autores/as, otros aun necesitan de mayor reflexión. Entre los primeros se encuentran la inercia de prácticas largamente establecidas que dificultan el avance de las innovaciones; la insuficiente preparación de las agencias que impulsan las iniciativas de formación continua (ministerios, universidades, organismos técnicos privados, etc.) para llevar a cabo iniciativas más flexibles y contextualizadas, y superar sus prácticas habituales; y las normativas que regulan la capacitación docente y la organización escolar que hacen difícil disponer de tiempos para el desarrollo profesional.

Un problema que adicionalmente conviene abordar es que las crecientes iniciativas de acciones formativas situadas y de aprendizaje entre pares entran muchas veces en contradicción con el legítimo deseo de los/as docentes de obtener una certificación, lo que levanta la pregunta por el reconocimiento que debería tener este tipo de formación en servicio. Finalmente, entre otros temas que necesitan ser analizados, está la consistencia y estabilidad de las políticas públicas de formación docente y el nivel de inversión en las mismas que tiende a reflejar la baja prioridad que se les asigna dentro del conjunto de la política educativa.

Estos y otros temas abren sin duda un amplio campo para la investigación educativa que ha mostrado avances en la región en los últimos años, pero que requiere de mayor profundización y de hacerse nuevas preguntas. Si realmente se aspira a una formación docente inicial y continua acorde con los desafíos de sistemas educativos marcados por la desigualdad social, es necesario aprender de las experiencias innovadoras en curso e identificar los obstáculos

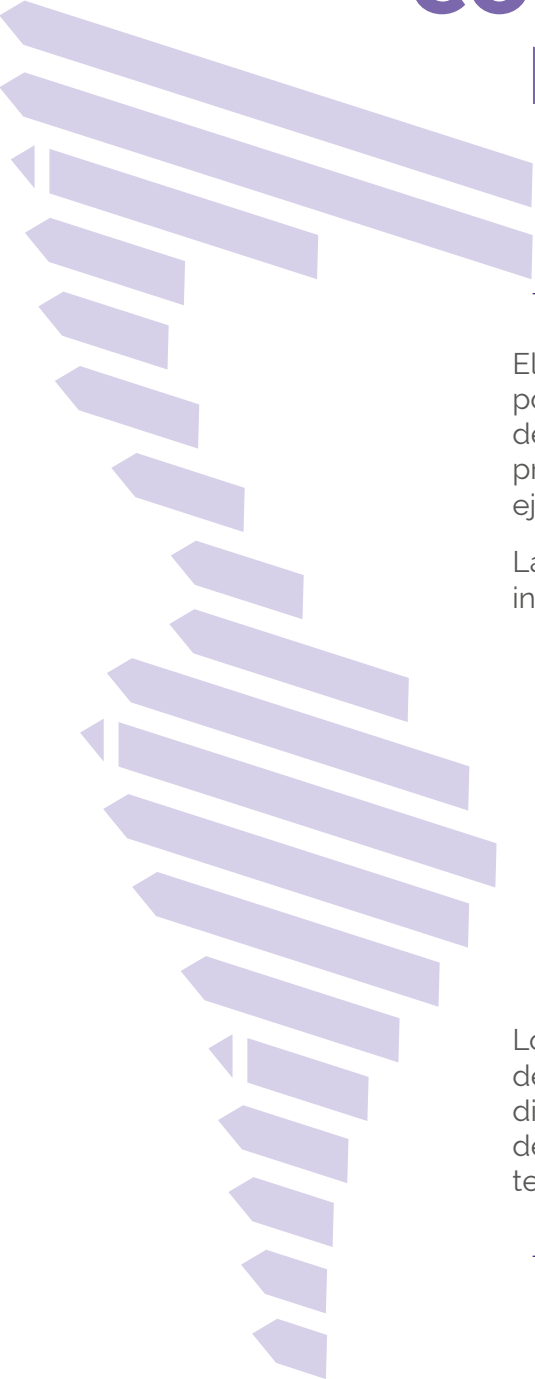
que encuentran las escuelas para transformar las prácticas de desarrollo profesional docente. Habría que preguntarse, asimismo, cómo se viven en las escuelas las tensiones entre políticas que reconocen el aprendizaje colaborativo y otras que promueven la competencia por lograr mejores resultados en pruebas estandarizadas. En el caso chileno, ¿cómo lograr que las nuevas condiciones que se han creado mediante el aumento de las horas no lectivas se reflejen en mayores y nuevas oportunidades de aprendizaje profesional colaborativo? Y, por último, respecto del liderazgo directivo, es preciso seguir indagando y reflexionando sobre cómo otorgar a los/as directores/as y a los equipos directivos las condiciones necesarias para desarrollar un liderazgo pedagógico y distribuido que permita construir comunidades de aprendizaje al servicio de la formación integral de todos/as los y las estudiantes.





SEMINARIO
INTERNACIONAL

PANELES



PANEL 1: EDUCACIÓN CONTINUA, PROFESIÓN DOCENTE Y SABERES PEDAGÓGICOS

El primer panel del Seminario tuvo como propósito analizar políticas públicas educativas que promueven la revitalización de la profesión docente, así como los marcos normativos y programas de educación continua para las y los docentes en ejercicio impulsadas por dichas políticas.

Las preguntas que guiaron la reflexión de los y las panelistas internacionales y nacionales fueron:

- ¿Qué lecciones nos dejan las experiencias de políticas de formación continua de las últimas dos décadas?
- ¿De qué manera las políticas públicas sobre formación continua de docentes han contribuido a valorizar los saberes docentes y a potenciar la profesión?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que los diversos actores deben abordar para el diseño de objetivos y estrategias para el futuro del desarrollo profesional docente?

Los y las ponentes ofrecieron experiencias que abordaron el desarrollo de políticas docentes y la educación continua en diversos niveles del sistema educativo de América Latina y de Chile, permitiendo una mirada global y también local a las temáticas concernientes a este panel.

LA INDAGACIÓN NARRATIVA COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA: REPENSANDO EL OFICIO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN CONTINUA

Emma Quiles-Fernández

Doctora en Educación y Sociedad. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Barcelona.

Debemos preocuparnos de trazar experiencias en vez de doctrinas.

Hannah Arendt, 1971

Hace cinco años, cuando estaba revisando obras literarias que fueran acorde a mi trabajo de tesis doctoral, me encontré con un precioso libro de Laura Boella: *Pensar con el corazón*. Bajo ese título, la autora daba pistas del modo en que los saberes de Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein y María Zambrano se habían puesto en juego a lo largo de la historia. Recupero hoy estas palabras mediadas por Laura Boella para invitaros a pensar el oficio docente en la educación continua, pero para pensarlo desde el lugar de la experiencia. Este es el lugar al que siento me convocan mis estudiantes de máster a través de sus preguntas o al que viajo con las maestras mediante sus historias con la infancia. Un lugar al que también regreso habitualmente cuando investigo pues, abierta a lo que sucede en las escuelas, trato de establecer una conexión con las historias que me cuentan, con las que observo, con las que escribo y con las que vivo en primera persona. Historias inscritas en el cuerpo, en los latidos, en las palabras, en los nudos -propios y ajenos- y en diversos silencios. Historias que se han venido moviendo en círculos (Metzger, 2009) y para las que continúo necesitando un tiempo de sosiego desde el que poder pensarlas y pensarme. Pensarlas no para teorizarlas, sino para esponjarlas, para hacerlas crecer, para profundizar narrativamente en ellas, para poder nombrarlas desde mi subjetividad y mi conciencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010), para aprender con ellas. Historias con las que me muevo como docente hacia atrás y hacia adelante para mediar puentes entre el pasado, el presente y el futuro.

En este sentido, es la misma experiencia la que me recuerda que lo que vivimos en el oficio docente deja una huella en nosotros/as, en nuestra historia. A veces podemos nombrar el modo en el que dicha experiencia docente nos afecta, pero en otras ocasiones esta atraviesa nuestro saber pedagógico sin que seamos del todo conscientes. Y es ahí cuando emerge la necesidad de decidir qué hacer con aquello que nos ha ocurrido o cómo elaborar un sentido y un significado que posibilite una relación entre quiénes éramos y quiénes estamos siendo fruto de dicha experiencia. Y es ahí, también, que aparece el movimiento entre la continuidad y la discontinuidad de la experiencia (Dewey, 1969). Un movimiento que, mediado por la experiencia, nos urge a desvelar que *"I am what I am not yet"* (Greene, 2000), pues siempre estamos deviniendo y aprendiendo a ser (maestras, hijas, madres, compañeras, amigas, estudiantes, etc.).

Pensar en ese devenir educativo y vital me posibilita recordar una historia acerca de mi participación en los encuentros del *Centre for Research for Teacher Education and Development*¹ (CRTED) en el periodo de 2016-2018. Cada martes, frente a un té de menta alrededor de una mesa marrón, profesionales del mundo de la salud, la sociología, la antropología, las ciencias políticas y la educación nos juntábamos para aportar y compartir aquellos saberes encarnados

¹ Enlace al Centre for Research for Teacher Education and Development, University of Alberta, Canadá: <https://crted.ualberta.ca/>

y expresados en acciones concretas (poemas, escritos, preguntas, lecturas, etc.) que sostenían nuestras prácticas docentes. Cada cual lo hacía desde sí, con una mirada propia. Desde los inicios me sorprendí por el deseo y la curiosidad de pensarnos, de sabernos, de preguntarnos. Un deseo que nos trascendía, porque no dependía de quienes conformábamos el grupo, sino de cómo se había creado en aquella comunidad una cultura que posibilitaba la experiencia de la alteridad.


Cuando entraba en la sala, sentía que la historia que estábamos escribiendo iba también más allá de mí, poseyendo un origen todavía más antiguo porque traía al presente la experiencia de maestras y maestros que, sentados en aquellas mismas sillas, en algún momento se habían hecho vulnerables frente a otros colegas. Vulnerables en tanto que humanos, en tanto que docentes con preguntas, con historias y con tensiones que deseaban transitar y fructificar. En ese sentido, la atmósfera e historia de la comunidad del CRTED sugerían una apertura al descentramiento para que cada cual se expresara y se dejara decir por el otro, la otra y lo otro, reconociendo las singularidades.

Cada semana desplegaba algo nuevo que no podía predecirse. No existía un camino prefabricado, sino una creación frágil e incierta que se daba mediante gestos y relaciones no predeterminadas (Biesta, 2017). Uno de aquellos gestos era el acto de colocar en el centro la relación, dando lugar a un conjunto de saberes intergeneracionales. En aquel momento yo sentía que la experiencia formativa del CRTED nutría mi desarrollo profesional, pues poner en el centro la relación tenía que ver con hacer del espacio educativo un "laboratorio de vida" en el que poder vivir, contar, revivir y recontar historias (Clandinin, 1993). Sin embargo, no fue hasta que regresé a la escuela para llevar a cabo una investigación que comprendí que dicha experiencia había pasado a ser una experiencia en movimiento que se movía entre lo personal y lo social, entre el pasado, el presente y el futuro, entre las vivencias interiores y las exteriores (Dewey, 1969). Una experiencia que había sido vivida desde sus inicios como una narrativa con una temporalidad, un lugar y una sociabilidad determinados que no pretendían representar la experiencia, sino pensarla y profundizar en ella a fin de enriquecerla y transformarla. Ahora se me hace evidente que los diálogos mantenidos vinculaban tres esferas: la experiencia docente (práctica y saberes profesionales de aula), la narrativa (reflexión de nuestra práctica profesional) y el currículum (curso de vida que nos sostenía como docentes e investigadores/as).

Asimismo, formarnos como docentes tiene que ver con indagar en las historias que tenemos elaboradas acerca de la enseñanza y poder volver a ellas abriendo la posibilidad de crear nuevas versiones que nos permitan recontar esas historias, fijándonos en las dimensiones y sustratos no atendidos hasta el momento, para poder cultivar nuevas formas de revivir y recontar nuestra práctica educativa como docentes. Precisamente, en ese punto es donde la indagación narrativa, entendida como práctica pedagógica, puede nutrir el espacio de la educación continua. Pensar la educación continua como una experiencia más que como plan de instrucción o programa que se aplica, nos invita a preguntarnos acerca de cuáles son los saberes, las preguntas y las cualidades educativas que sostienen la experiencia de la educación continua.

Tejer narrativas, tejer saberes

Chiara Zamboni (2009) señala que "el saber es la experiencia sedimentada en el curso de una vida" (p. 107). Sus palabras me trasladan a la necesidad de atender a posibles modos en los que la experiencia se entreteje. Un entramado de saberes e historias que no solo compone la práctica



docente, sino que forma el poso corporeizado desde el cual miramos lo que *nos* acontece en el mundo educativo. Por otro lado, Jean Clandinin (1993) añade que el saber y el aprender se integran en la historia personal; es decir, que sostenemos nuestro saber pedagógico como un saber personal configurado en la historia que vivimos y en las historias que nos hemos contado. Por ende, vivirnos como docentes desde esas historias permite que vayamos reconfigurando nuestro saber pedagógico personal, que es el que en definitiva tenemos como saber no desconectado de nosotros/as mismos/as; un saber desde el que vivimos y actuamos. Al pensar en el saber práctico y personal recuerdo las palabras que Jean Clandinin compartió conmigo en nuestro primer encuentro en una cafetería pequeña de la ciudad de Edmonton (Canadá). Revivir ahora aquella conversación me permite atender al saber práctico como un saber que habita en nuestras experiencias pasadas, así como en nuestra mente y en nuestro cuerpo y que, por ende, también se hará presente en nuestros planes y acciones futuras. Así, el saber práctico y personal es aquel que conocemos primero, aquel que hemos hecho propio antes incluso de impartir nuestra primera clase. Es un saber que viaja con nosotras, en nuestros cuerpos. Y que siempre está vivo. Un saber modificado por las narrativas sociales, culturales, políticas, lingüísticas, familiares e institucionales de las que formamos parte. Un saber que, en muchos programas docentes queda invisibilizado, pero es a través de él que entramos en relación con el mundo.

En una de mis primeras clases en la universidad les hablaba a mis estudiantes de la intuición, de cuán importante es escucharnos y sabernos. En aquella clase, que era una sustitución al que era mi director de tesis doctoral, compartí con las y los estudiantes aquello que estaba explorando al ir a observar dos veces por semana a una escuela de Educación Primaria. En el proceso de vivir, contar, recontar y revivir, una estudiante se mostró muy inquieta ante mi puesta en escena con el asunto de la intuición. La clase finalizó, pero yo me quedé pensando en su rostro. No la conocía, pero al mirarla intuí que algo le había hecho ruido, que algo le había tensionado. Al cabo de los años me reencontré con aquella estudiante. No la reconocí, pero ella se acercó y me dijo: "me quedé preocupada porque no sabía si sería buena maestra, pues no sabía (entonces) dónde encontrar mi intuición". Ahora creo que eso a lo que yo llamaba intuición tiene que ver con el saber práctico y personal del que hablaba antes. En este sentido, tener en cuenta los saberes personales de otros/as conlleva observar cómo nuestros saberes personales dan también forma al saber profesional, así como a las historias docentes en las que vivimos. El saber profesional, en cambio, lo podemos ver como "una composición de relaciones, lugares y cosas que se mueven en un paisaje moral e intelectual" (Clandinin y Connelly, 1996, p. 4-5). Ese saber nos permite hablar de espacio, lugar y tiempo. Por eso es importante ver el saber docente como un paisaje más amplio que la escuela y que el centro educativo. Es un saber, o unos saberes, que nos trascienden y que va más allá de nosotras.

En las diversas escuelas que he visitado me han enseñado que debo acercarme a los saberes como si fueran historias. Como aquellas historias que están o que se van plantando en la escuela y en cada una de las personas que la conforman. Y, entonces, me pregunto: ¿qué historias y qué saberes queremos plantar en la educación continua?; ¿de qué manera creamos espacios formativos en los que el saber de la experiencia se convierta en el hilo de sentido central?

La indagación narrativa como modo de convocar el saber

El enfoque narrativo reconoce las experiencias humanas como entidades dinámicas que están en constante cambio. Además, las historias "hacen explícito lo implícito, lo escondido visible, lo no formado conformado, y lo confuso claro" (Chou, Tu y Huang, 2013, p. 60). Quienes trabajamos




en el paisaje de la indagación narrativa decimos que las narrativas no están construidas, sino que se van creando a medida que vamos negociando el significado de estas. Las narrativas tienen una potencialidad muy relevante para el ámbito educativo, sobre todo si vemos la narrativa como una historia de vida, pues al ampliarle los márgenes "necesitamos mover nuestra idea de educación que va más allá de la escuela" (Kitchen, Parker y Pushor, 2011, p. 8). ¿Y cómo podemos trabajar con esa mirada que rompe murallas y amplía el sentido y horizonte de lo educativo? Pues yo en mis clases en la universidad selecciono artefactos que me permiten invitar a mis estudiantes a pensar, a reflexionar. Porque si se trata de pensar junto a la experiencia y con ella, la reflexión (sea cuál sea) ha de poder encontrar un espacio en el que ubicarse. Mi experiencia me dice que los diarios, biografías, análisis de documentos, intercambio de experiencias docentes (epístolas, grupos de discusión) y elementos estéticos (imágenes, metáforas, recuentos narrativos) pueden ayudarnos a indagar y profundizar narrativamente lo educativo y la educación.

Hace ahora un par de meses me llamaron para que visitara una escuela de educación parvularia de Pamplona (España): una escuela con un proyecto educativo de centro sensible y cuidadoso. De hecho, cuando leí su proyecto educativo me imaginé, como niña, teniendo un lugar en aquella escuela. Y pensé también en cómo estarían viviéndose las familias, niñas/os y maestras en aquel espacio educativo. Las educadoras estaban preocupadas por los procesos de evaluación. Concretamente por la evaluación de niños y niñas de 0 a 3 años. Tenían que entregar una rúbrica, sistemáticamente elaborada y calibrada con unos ítems que habían sido estipulados por personas expertas en evaluación. Sin embargo, parecía que dichas personas se habían olvidado de lo que es la vida de la infancia. En una conversación, las maestras mencionaron: "igual nos vendría bien visitar esos procesos evaluativos para dejar la rúbrica y empezar a vivificar lo que está pasando en la clase". Evidentemente, lo que había detrás de esa invitación a pensar era un cambio en la mirada a la infancia y en el modo en el que la acompañamos y atendemos. Porque más allá de que un niño o una niña tenga en "autonomía" un siete, todos/as sabemos que existen aspectos que no emergen en una rúbrica. Y al no verse en el documento, al haberlos invisibilizado, no se estaba poniendo en valor cualidades singulares de cada uno/a de los/as niños y niñas. En ese punto, en el de querer romper con lo normativo, en el de apegarse al deseo de encontrar otros modos po(e)sibles, apareció la indagación narrativa como práctica pedagógica.

Pensar narrativamente con nuestras historias docentes

Para crear otras historias, para escuchar las contrahistorias de una realidad, es necesario ponernos en juego. Ponerse en juego tiene que ver con decirnos, con nombrarnos, con reconocernos, con autorizarnos. Y también con dejarnos decir, tocar y tensionar. Crear historias con las maestras de educación parvularia tenía que ver con respetar y reconocer aspectos importantes en la educación y vida de la infancia. Aspectos que son, a menudo, "efímeros, pasionales, escurridizos y significativos" (Clandinin y Connelly, 2004, p. 42). Estar junto a aquellas maestras, aprender a acompañarnos, tiene que ver con retirar ese discurso que nace de observar al otro, de darle conferencias, de proporcionar conocimientos "expertos". Crear historias y hacerlo de manera conjunta da cuenta de aprender a través del saber que ellas ponen en juego, no de ofrecer un saber para ellas. Y en este punto se me hace relevante señalar que yo también aprendo. Yo no acudo a la escuela ni al encuentro del otro con recetas cerradas sino más bien con lo opuesto: acudo al encuentro asumiendo mi propia vulnerabilidad en el proceso de aprender y pensando



en las vidas de esas maestras y de esos niños y esas niñas como vidas enteras, vidas en medio. Esto permite que aprendamos con las narrativas de los/as otros/as, a través y mediante ellas. Pero para estar atenta a sus historias he tenido que aprender a pensar narrativamente. Esto no me ha llegado de manera natural, sino que ha sido el resultado de una práctica: practicar el modo de narrar mi vida educativa y la de mis estudiantes como si fuese una historia. Aprender a escuchar en círculos, en lugar de hacerlo en horizontal, ha sido parte de ese aprendizaje que me ha requerido mucha práctica. Esta práctica me ha llevado a un modo de cultivar y habitar una manera de saber y una manera de vivir el oficio educativo.

¿Pero qué quiero decir con pensar narrativamente? Pensar narrativamente implica prestar atención a los aspectos temporales de las experiencias históricas, las vidas históricas, la interacción entre lo personal y lo social, y el lugar o los lugares donde se vivieron las experiencias. Permanecer despiertos de esta manera implica que simultáneamente estemos atentos a las dimensiones e interacciones temporales, sociales y de lugares dentro de todas las historias, todas las experiencias personales, sociales, institucionales, culturales, familiares y lingüísticas que vivimos y contamos. Estamos componiendo y recomponiendo nuestro ser como educadores y educadoras de maestros/as (Steeves, Huber, Caine y Huber, 2013). Asimismo, pensar narrativamente implica pensar con las historias (Morris, 2002), pensar a partir de ellas y sin desligarnos de las vivencias que se cuentan y de las sensaciones que nos provocaron y que intentamos transmitir, poder ir más allá de ellas, generando nuevas sensaciones, nuevos pensamientos para despertar la imaginación y el deseo de nuevas experiencias educativas. Y para cultivar esa cualidad pedagógica del quedarse pensando, abiertos a las preguntas que las vidas y los acontecimientos nos hacen.

La educación continua como un aprendizaje en relación

Mi experiencia docente me recuerda que educar es "algo que se hace en relación y es fruto, también, de la relación" (Rivera, 2012, p. 36). Esto significa que al pensar en la educación continua se hace evidente la necesidad de un junto a, porque es a través de la relación que podemos sostener nuestra práctica y nuestro saber. Todavía me sorprende cuando mis estudiantes de magíster, docentes en ejercicio, me cuentan que están acostumbrados/as a guardarse las historias para sí mismos/as, especialmente frente a personas cuyos rostros no son familiares. "Y, todavía más, si el curso está enmarcado en un espacio como este: el espacio de la Academia", señala Joan. Estar arquitectónicamente en la universidad trae consigo un conjunto de resonancias que muestran las historias dominantes de la educación continua en la universidad. De hecho, desde mis inicios en la docencia, soy consciente de que el espacio universitario del que formo parte está dentro de una historia dominante de clases grandes en la que existen pocas evaluaciones relacionales y demasiadas teorías que compiten sobre lo que cuenta como conocimiento. Por ello, cuando solicito a mis estudiantes el acto de investigar quiénes son y en quién(es) se están convirtiendo, trato de configurar un panorama del saber diferente. Les pido que se adentren en los paisajes de conocimiento de las universidades y escuelas de diferentes maneras. Es el trabajo relacional que realizamos juntos/as lo que fortalece su y mi capacidad para hacer cambios en las vidas de los/as jóvenes y los/as niños/as en momentos de composición curricular que honran la diversidad en los espacios de las aulas. Precisamente, es en conversación con mis estudiantes donde siento cómo sus historias abren una pregunta clara por el sentido educativo: ¿cómo podemos romper con la narrativa dominante en la educación continua?, ¿de qué manera poder (hacer) vivir la indagación

narrativa como práctica pedagógica, no para reconstruir situaciones o vivencias, sino para dar lugar también al pensar y al saber pedagógico? (Contreras y Quiles-Fernández, 2017, p. 21). Todavía no tengo respuestas para ello, pero quizá se trate primero de autorizarnos en el pesar. Autorizarnos, también narrativamente, para desplegar un modo de saber que se base en la autoridad narrativa, en la relación y no en la autoridad de la razón.

Pero ¿qué espacios educativos podrían dar cuenta, en la formación continua, de ese autorizarnos narrativa y relacionalmente? En mi trayectoria profesional las comunidades de pensamiento han sido lugares seguros, lugares donde se han narrado y co-compuesto historias. Lugares donde los/as educadores/as hemos narrado la crudeza de nuestras propias experiencias, donde hemos negociado conjuntamente el significado y autorizado la interpretación de situaciones propias y ajenas (Quiles-Fernández, 2016). Las comunidades de pensamiento, formadas hace muchos años por grupos de mujeres que se reunían a compartir historias y a pensar con ellas se conforman hoy en día en torno a los lugares comunes de la experiencia. De una experiencia que nace en oposición al conjunto de relaciones burocráticas y jerárquicas, pero también como antítesis a esos lugares en los que existe el deber y el juicio sobre cómo las escuelas desarrollan sus prácticas, considerando de manera externa y fría qué constituye una "buena enseñanza" y cuáles son las "buenas escuelas". Estas comunidades de pensamiento, como sostienen Craig y Olson (2002), pueden ser encontradas o creadas. Encontrarlas o crearlas responde a una búsqueda respecto al acto de cuidar el saber y las relaciones.

Para ir cerrando... (de momento)

Seguramente lo que planteo no se trate de pensar acerca de lo que le ocurre a la educación continua, sino de pensar lo que nos ocurre cuando navegamos en ella. Poner el acento en el pensar la experiencia y en el aprender algo nuevo de sí y de la educación (aprender lo no sabido, pensar lo no pensado), más que convertirse en confirmaciones de las perspectivas teóricas. No tomar las experiencias como casos de estudio, pues se trata de explorar el saber personal y pedagógico en el que nos sostenemos y en el que se sostienen nuestras historias.

Sin olvidarnos que, para pensar en la experiencia de la educación continua, necesito primero pensar en la experiencia del oficio docente. Y, para ello, necesito contar y recontar las historias que viven en el corazón de mí y que anidan en mis saberes... Así, podemos experimentar la educación continua como un aprendizaje, como un aprendizaje en relación, como un aprendizaje que nos ayuda a autorizarnos. Es aquí cuando regreso de nuevo a la preocupación que compartió Hannah Arendt pero que hoy, también, es mía. Y esa preocupación tiene que ver con qué es y qué pasaría en educación continua si dejáramos de preocuparnos por las doctrinas y nos empezáramos a hacer más cargo de la experiencia.

Referencias

Arendt, H. (2000). *El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa.

Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

Chou, M-J., Tu, Y.C. y Huang, K.P. (2013). Confucianism and character education: a Chinese view. *The Social Science Journal*, 9 (2), 59-66.

Clandinin, D. J. (1993). Learning to collaborate at the university: finding our place with each other. En D.J. Clandinin, et al. (Eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 177-186). Nueva York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative, and self-study. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Boston: Kluwer Academic Publishing.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

Contreras Domingo, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Introducción. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras Domingo (Coord.) *Enseñar tejiendo relaciones* (pp.19-33). Barcelona: Morata.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kitchen, D., Parker, C. y Pushor, D. (2011). *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education*. Bingley: Emerald.

Metzger, M. (2009). *Writing for your life. A guide and companion to the inner worlds*. New York: Harper Collins.

Morris, D. B. (2002). Narrative, ethics and pain: Thinking with stories. En R. Charon y M. Montello (Eds.), *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (pp. 196-218). New York: Routledge.

Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Rivera, M. M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial.

Steeves, P., Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212. Doi: 10.3102/0091732X12458885.

Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Nápoles: Liguori.

RETOS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: IMPLICACIONES DEL ODS 4 – EDUCACIÓN 2030

Carlos Vargas

Sociólogo y doctor en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Jefe de la Unidad de Desarrollo Docente y encargado de los temas de equidad e inclusión en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Me propongo compartir aquí algunos de los retos actuales para la formación continua de docentes en la región, desde una perspectiva global, es decir desde los principios orientadores del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), considerando las implicaciones que tienen estos principios para la formación docente en el contexto de América Latina y el Caribe.

Partiré por una breve presentación del ODS 4 y de sus principios orientadores, para después revisar las implicaciones que tienen tanto para la profesión como para el desarrollo docente, y el papel de la educación continua de las y los profesores.

El ODS 4 se inscribe en una Agenda que se signó en 2015 y en la que la comunidad internacional, los países miembros de las Naciones Unidas, se comprometieron a transformar nuestro mundo de aquí al 2030. Se trata de una agenda ambiciosa que pretende eliminar la pobreza y el hambre, y promover la igualdad de género, el trabajo decente, la paz y la sostenibilidad ambiental. La agenda está compuesta por 17 objetivos, uno de los cuales, el cuarto, se relaciona con la educación. Este es un objetivo especialmente importante porque sin su cumplimiento -una educación equitativa, inclusiva y de calidad- es muy difícil que podamos erradicar la pobreza, el hambre, la desigualdad y promover la sostenibilidad ambiental, la paz y la justicia. Entonces, es desde esta óptica, la del ODS 4, que enmarcaré los desafíos del desarrollo profesional docente.

El ODS 4 está compuesto por 10 metas que evidencian los compromisos y obligaciones de los Estados hacia ese objetivo.

Dentro de estas metas se encuentran los compromisos para lograr la universalización de la alfabetización, la educación primaria y secundaria, lo cual supone doce años de escolaridad, pública, gratuita y de calidad, provista por el Estado; el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar universal; el acceso igualitario, tanto a la educación básica como a la educación técnica y la educación superior, con base en el mérito, para promover habilidades para la vida y habilidades para el trabajo, particularmente para un trabajo decente, en condiciones de igualdad, tanto de género, como entre los grupos que han estado socialmente marginados, los cuales presentan necesidades mucho más acuciantes en términos educativos. Tal es el caso de las personas en situación de discapacidad, de los pueblos indígenas y de las personas en movilidad, entre otros.

En la propia formulación del ODS 4, que pretende "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas", resaltan la equidad y la inclusión como principios orientadores y como objetivos en sí mismos. En la Declaración de Incheon, los Estados miembros se comprometieron a "hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje" y a "realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar [sus] esfuerzos en los [grupos] más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás" (UNESCO,

2016, p. 7). La Declaración y el Marco de Acción para la realización del ODS 4-Educación 2030 conciben la equidad y la inclusión en y a través de la educación como "la piedra angular de una agenda transformadora" y sostienen que "ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todas y todos" (UNESCO, 2016, p. 7).

De esta forma, la intención política de no dejar a nadie atrás, junto con el compromiso de llegar a los grupos menos aventajados permea la Agenda 2030 y abre la puerta para que las necesidades, deseos y expectativas de los grupos más pobres y marginados se coloquen en el centro de las decisiones de política pública, en un ejercicio de justicia y para rectificar su histórica condición subalterna.

Hacer esto implica, en primer lugar, identificar a los grupos vulnerables y la fuente de su vulnerabilidad. La Agenda 2030 y el ODS 4 identifican a las niñas y mujeres, la juventud, las personas con discapacidad, aquéllas que viven con VIH/SIDA, las personas mayores, los pueblos indígenas, las personas refugiadas, desplazadas internas y migrantes (ONU, 2015) como aquellos grupos cuyo desarrollo se debe priorizar.

En cuanto al propósito de la educación, la meta 4.7 propone, de aquí a 2030, garantizar que todas y todos los y las estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible mediante la educación. Esto incluye educar para la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

¿Cómo llegamos a cumplir con estos objetivos?

El Marco de Acción concibe tres medidas de implementación:

- a) La generación de entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces. Se trata de entornos que estén libres de violencia, de acoso, de *bullying*. Espacios en los que, además de la impartición de conocimientos para la cualificación, se promuevan habilidades para la socialización y la subjetivación de las personas, para la convivencia pacífica, y para vivir juntas y juntos en paz y armonía.
- b) Becas y esquemas de financiamiento para acceder a la educación técnica y superior.
- c) Aumento sustancial de la oferta de docentes calificados y calificadas, mediante la formación inicial y en servicio.

Una primera pregunta que surge al observar esta última meta es: ¿qué significa que estén calificados/as? O, en otros términos: ¿calificados/as para qué? Esto es algo que intentaré abordar a lo largo de esta presentación.

Podemos partir preguntándonos, ¿de qué manera los países dan cuenta del avance en el logro y en el cumplimiento de esos objetivos? Existe una serie de indicadores para poder medir el progreso y el avance en el cumplimiento de los ODS que, por lo regular, se encuentran también en los informes nacionales voluntarios que deben hacer los países. De hecho, en julio de 2019, en el Foro Político de Alto Nivel, en Nueva York, se presentan los informes de avance de los países, entre ellos Chile.

En relación a las y los docentes calificados y calificadas, el indicador que se utiliza para hacer este reporte es el porcentaje de docentes en enseñanza preescolar, primaria y secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada, por ejemplo, la formación pedagógica, inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia, en un nivel pertinente, en un país determinado.

Surge, entonces, una segunda pregunta ¿cuál es un nivel pertinente? En términos globales, podemos remitirnos a los marcos normativos, a la legislación, a lo que cada uno de los países supone, en su andamiaje administrativo, que significa un nivel mínimo aceptable para ejercer la docencia. Aquí nos encontramos con una diversidad amplia en América Latina y el Caribe. Nos encontramos con países en los que se puede acceder a la docencia, como a la educación de la primera infancia en el Caribe, con solamente la primaria terminada, y con otros que demandan estudios universitarios. ¿Podríamos decir que una persona está cualificada para ejercer la docencia cuando tiene la primaria terminada o que una persona tiene el mínimo de formación docente organizada si pasa por la universidad solamente? Este tipo de indicadores invitan a una discusión acerca de qué significa ser o tener docentes calificados y calificadas.

Algunos datos que nos proporciona el Instituto de Estadística de la UNESCO permiten observar que, en el caso de la educación preescolar (pre-primaria), en América Latina, un 75% de las y los docentes cuentan con esta cualificación mínima exigida por sus Estados, mientras que en el Caribe es solo el 55%.

En el caso de primaria, como resultado de la década de Educación Para Todos y Todas, y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que priorizaban el acceso universal a la educación primaria y la provisión de docentes, se observa la proporción más alta de personal docente cualificado: el 91% del profesorado en América Latina y el 76% en el Caribe, cuentan con la cualificación para fungir como tales. Sin embargo, en el caso de la educación secundaria, se ensanchan los márgenes de las y los docentes que no cuentan con una cualificación o con una habilitación para ello.

En el caso de secundaria, a nivel de América Latina, contamos con el 87% de docentes calificados, mientras que en el Caribe este número desciende al 66%. Y, conforme aumenta el nivel educativo, por ejemplo, en la educación técnica y profesional, la proporción es mucho mayor. Lo mismo sucede en la educación superior, en la cual la formación y habilitación de docentes carece, muchas veces, de estándares nacionales.

El ejemplo más drástico sea quizá el de la educación no formal, la educación remedial o de segunda oportunidad, la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, niveles en los que la formación docente es mucho menor.

Estos datos, que se refieren solamente a la formación inicial, evidencian la necesidad de estrategias potentes de formación continua para la profesionalización del profesorado en servicio en aquellos contextos donde se carece del conocimiento o las calificaciones para realizar el trabajo que ya se lleva a cabo.

Es en este campo, en el del desarrollo profesional continuo, en el que vale volver a la pregunta de partida: ¿queremos un cuerpo docente calificado en qué y para qué? La respuesta pasa por situar la educación y contextualizarla. Para ello se hace necesario asomarse al contexto de

América Latina y el Caribe. Adentrarse en la labor de las y los docentes de la región significa dar cuenta de la diversidad y de la desigualdad que habitan las aulas y la conformación de las comunidades educativas en las que están insertas las escuelas. En el caso de América Latina y el Caribe, la región más desigual del mundo, existen altas tasas de pobreza, un 30% según la CEPAL (2018), de pobreza extrema también, y la población cuenta con pocas oportunidades educativas y laborales.

Por un lado, tenemos un 30% de jóvenes entre 15 y 29 años que no han terminado la educación secundaria y una educación básica en la que uno de cada tres menores, es decir 300 millones de niños y niñas en la región, no cuentan con competencias básicas de escritura, lectura y matemáticas. Por otro lado, la tasa de desempleo juvenil, equivalente al 18% a nivel regional, significa que 25 millones de jóvenes no han podido insertarse laboralmente, lo cual nos remite al tipo de experiencias, de competencias y de habilidades que se deben desarrollar para acceder, de manera plena, a un empleo decente.

Finalmente, la región presenta algunas tendencias sociales acuciantes y que tienen manifestaciones directas en las aulas y en las escuelas de la región, como el incremento de la violencia, la desigualdad y la desventaja acumulada, particularmente la intersección entre género, etnia, discapacidad, condición lingüística, estrato socioeconómico, etc. De igual forma, presenciamos un crecimiento en la movilidad humana, es decir, los flujos migratorios, de desplazamiento interno, de refugio y de retorno, que han hecho que las aulas y las escuelas de América Latina y el Caribe sean lugares aún más diversos.

En este contexto, los principios de la Agenda Educativa para el 2030 sirven de orientación para la formación continua de docentes. Si tomamos los principios de calidad, inclusión, equidad y de aprendizaje a lo largo de la vida, ¿cuáles serían las implicaciones para la formación continua? Con base en los fenómenos que observamos en la región, uno de los temas más importantes para la formación del profesorado es el desarrollo de competencias y herramientas para trabajar en y con la diversidad, para abordar la desigualdad e intentar desmontarla pedagógicamente. Esto demanda, necesariamente, el desarrollo de estrategias de interculturalidad, las cuales pueden jugar un papel fundamental en tanto reconocen la diversidad -étnica, lingüística, cultural, sexual y de género- presente en la escuela.

Es en este espacio donde el despliegue de la diversidad -de pensamiento, conocimientos, prácticas, cosmovisiones y propósitos de la educación- se encuentra con formas de organización y gobernanza educativa que, lejos de acomodarse o dar respuestas diferenciadas a las diversas formas de ser, de pensar y de sentir de sus sujetos, tienden a homogeneizar los procesos de aprendizaje. La creciente estandarización de la educación; de la lengua de instrucción, del currículum, de la formación docente y de la evaluación supone una tensión importante de cara a la diversidad, pues esta desafía las formas educativas tradicionales y requiere de la transformación de una institución diseñada originalmente para homogeneizar, a una que abraza la diversidad y que la construya no como un lastre para los sistemas educativos, sino como un elemento que enriquece la educación y las sociedades en su conjunto.

La interculturalidad a su vez presupone un mayor y mejor conocimiento de la alteridad, de la otredad, del reconocimiento de las diferencias -y también de la desigualdad- entre el estudiantado, comenzando por sus aspiraciones, necesidades e intereses de aprendizaje. Son estos elementos los que permiten situar la docencia, contextualizar la educación y dotarla de

relevancia. Estas habilidades, sin embargo, no siempre se consideran en la formación inicial, no forman parte del currículum, ni se pueden desarrollar a través de una serie de cursos, sino que son el resultado de la práctica y de la reflexión sobre la misma. La formación continua de docentes se trata, entonces, de un ejercicio de reflexión para identificar cuáles son las mejores pedagogías, cuándo utilizarlas, con quién y, lo más importante, para qué.

La reflexión sobre el propio quehacer pedagógico requiere de la sistematización de las prácticas educativas a partir de enfoques reflexivos y de espacios de intercambio, es decir, la formación de comunidades de práctica en la que las y los docentes narren las experiencias que tienen y sistematicen el conocimiento que se produce a partir del encuentro con las y los estudiantes, y del encuentro con la comunidad educativa en general. Esto requiere un cambio de foco y concebir a las y los docentes no como meros implementadores del currículum, sino como hacedores de política pública. En otras palabras, reconocer que las y los profesores son productores y productoras de conocimiento, y que ese conocimiento hay que sistematizarlo y compartirlo.

Pensar en el profesorado como un aliado para la formulación de las políticas educativas significa, asimismo, que la toma de decisiones tiene que pasar por la participación y el concurso de las y los docentes como los actores mejor situados para identificar las problemáticas de las aulas y las estrategias que funcionan, los desafíos institucionales, las condiciones de trabajo, de remuneraciones, de carga, que pueden facilitar o pueden dificultar su desempeño.

La primera conclusión de esta presentación, entonces, es que la formación continua, la formación en servicio, es un proceso. Un proceso que corre a lo largo y ancho de la vida, en particular de la vida profesional de las y los docentes, y no necesariamente una colección de cursos, diplomas y credenciales.

En segundo lugar, cabe enfatizar que si concebimos la educación como un derecho humano fundamental y como un bien público, tenemos que relevar, necesariamente, la dimensión colectiva de la docencia y del aprendizaje docente. Las y los docentes, como todos y todas, aprenden en comunidad, como decía Paulo Freire. No se trata de un proceso individual, se trata de un trabajo artesanal, de taller, en el cual se va recuperando el conocimiento práctico, las experiencias y las necesidades formativas de las y los docentes, y sus aspiraciones. Parte importante del proceso de desarrollo docente está ligado a cómo se negocian las aspiraciones también, por ejemplo, las aspiraciones educativas del Estado, que están inscritas en un currículum nacional, con las aspiraciones propias de las y los docentes, y las aspiraciones de las y los estudiantes y sus comunidades.

Ese ejercicio de sabiduría práctica, es un ejercicio que no está en el currículum prescrito, es un ejercicio para el que raramente se forma a las y los docentes, y es la clave para identificar un equilibrio fino entre evidencia, competencia y sabiduría. El papel de la evidencia nos sirve para identificar aquellas prácticas que funcionan y para voltear la mirada hacia aquellas experiencias que funcionan en otras latitudes; para saber qué es lo que funciona, pero también por qué funciona, dónde y cómo. Es relevante también pensar en un cierto tipo de competencias que hay que desarrollar como mínimos indispensables. Sin embargo, el factor más importante para la formación continua es el de la sabiduría que permite situar la educación. Se trata de alcanzar un equilibrio entre evidencia competencia y sabiduría, como dice Biesta (2012), del virtuosismo

de las y los docentes para escoger las dinámicas que mejor sirvan a cada situación, a cada contexto y a cada persona. En palabras de Lea Vezub (2013):

el conocimiento necesario para transformar y mejorar la enseñanza se genera cuando [las y los profesores] 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 (p. 9).

Referencias

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *ROSE, Research on Steiner Education*, 3 (1), 8- 21.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2018). *Panorama Social de América Latina*. LC/PUB.2019/3-P. Santiago.

NACIONES UNIDAS (2015): *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.

UNESCO. 2016. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO: París.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los estudiantes. *Páginas de Educación* 6 (1), 97- 124.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN AMÉRICA LATINA: NOTAS A PARTIR DE UN MAPEO EXPLORATORIO

Néstor López

Sociólogo. Coordinador de Investigación y Desarrollo del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO Buenos Aires)

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO es una institución especializada en política educativa y planeamiento de las políticas de educación. El proyecto de investigación cuyos hallazgos voy a compartir se inició desde la sede que el instituto tiene para América Latina, ubicada en Buenos Aires. Se trata de un proyecto que, en articulación con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), ha ido gradualmente ampliando su alcance.

El proyecto se propuso como objetivo un análisis de las políticas de formación docente continua en América Latina. Lo que presentaré es un primer mapeo exploratorio, en un trabajo que está aún en proceso y que tiene como primer objetivo describir los distintos mecanismos que organizan y regulan la oferta de formación docente continua en las administraciones o ministerios de educación de los países de América Latina. Las preguntas que orientan esta indagación son: ¿cuáles son las institucionalidades en que se inscriben estas prácticas?; ¿cuáles son los mecanismos estatales públicos orientados a la puesta en funcionamiento de estas políticas?; y ¿cuáles son las problemáticas, y las áreas y temáticas de los principales planes, programas e iniciativas de desarrollo profesional docente².

El estudio fue organizado en diferentes etapas. Hay una primera centrada en el relevamiento de información secundaria, país por país. Hemos abordando los 19 países de América Latina y en cada uno de ellos el punto de partida fue ver cuál es la información disponible en sus sitios de internet, en sus ministerios, en los documentos de política que publican, etc. Una vez hecho este mapeo de la información de los países, enviamos a cada uno un cuestionario a las autoridades correspondientes de las áreas de la formación docente. Ello tuvo por objeto, en una primera instancia, validar la información que relevamos previamente y, en la medida de lo posible, mejorarla. Pero nos propusimos además aprovechar esa oportunidad para introducir preguntas que nos permitieran conocer más ciertos aspectos como, por ejemplo, los pedagógicos o detalles más propios de la instancia de formación respecto a los cuales hay menos información publicada. Finalmente, está previsto a futuro, a partir de ese análisis general de los 19 países, seleccionar con algún criterio a definir algunos casos que merecen ser analizados en particular y encarar allí trabajos más profundos. Este punto es, precisamente, el que venimos trabajando juntamente con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Expondré a continuación el resultado de la primera de las instancias mencionadas, basada en información secundaria, y la que resulta de la validación y ampliación de información que hicimos mediante encuestas, instancia que aún está en procesamiento. De los 19 países de la región, en este momento solo la información relevada en 13 nos resulta consistente, en el

² Lea Vezub es la especialista que trabajó en el estudio cuyas principales ideas comento en esta presentación. Un avance de este estudio puede verse en "Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países" de Lea Vezub, publicado por IIEP Unesco, Buenos Aires. Disponible en <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>

sentido de que nos permite comprender lo que se está haciendo en cada país en materia de formación docente continua³. En los otros seis países nos queda aún un trabajo de revisión y validación, y en casos particulares como Brasil y México, que son países federales, percibimos que la información que tenemos es insuficiente.

Cuando analizamos estos 13 países, lo que buscamos ver en cada uno de ellos es el proceso de institucionalización y regulación de la formación docente continua, las políticas, programas y planes que se implementan, y los modelos o enfoques pedagógicos del desarrollo profesional docente. Este tercer punto es el más difícil de relevar a partir de la información que se hace pública, pues son pocos los países que ofrecen algún tipo de documentación que sea suficiente como para poder comprender lo que efectivamente se está haciendo en esa área. Es en este punto donde adquiere especial relevancia el trabajo de los cuestionarios aplicados a los referentes de cada uno de los países.

Esta investigación se está realizando en un momento en el que se vive en la región un cambio de paradigma en la política, pasando de una visión clásica de la formación docente continua basada en una concepción remedial que pone el foco en el/la docente y sus carencias, hacia otra visión más integral, proactiva, centrada en el sistema, concebida como parte del desarrollo profesional docente y enmarcada en los procesos de reforma. Ahora bien, los modelos de desarrollo profesional docente se han consolidado en pocos países -Perú, Ecuador, Chile y México- por lo cual aquí abordaremos el tema desde la perspectiva clásica, poniendo el foco en los diferentes formatos y paradigmas de formación docente continua que coexisten en la región. Así, el foco es la formación docente continua en general y, obviamente, en ese análisis se hacen visibles esas experiencias donde se está dando este debate y donde emergen estos nuevos marcos regulatorios que buscan consolidar lo que serían sistemas de desarrollo profesional docente. El foco está puesto en la formación docente continua y una premisa con la cual partimos es que ésta se inscribe en una política pública, no es una mera oferta emergente de intereses individuales. Lo que se ve es que en todos los casos hay una institucionalidad, un marco regulatorio, que tiene que ver con la formación docente continua.

Cuando iniciamos esta investigación notamos que hay pocos antecedentes de análisis comparados regionales, en gran medida por la escasa información publicada por parte de los países. Hay estudios sustantivos en muchos de los países, pero la dificultad de articular una visión regional tiene mucho que ver con la dificultad de acceder a la información en algunos países. Aun así, se sabe que hay una gran heterogeneidad regional en la oferta de formación docente continua, no solo en torno a esta dicotomía posible de definir entre aquellos que están avanzando hacia lo que son sistemas de desarrollo más integrados y los que no, sino también por la coexistencia en la región de países con distintos grados de consolidación de los sistemas de formación docente y una gran heterogeneidad dentro de cada país.

Algo que caracteriza el debate en este momento es la tendencia hacia la formación en la práctica, no solo como momento de aprendizaje, sino que también como un momento de *desaprendizaje*. Este es un elemento clave que tiene que ver precisamente con el rol que está teniendo la formación docente en los procesos de reforma de los sistemas educativos. En más de una ocasión, la formación tradicional, los aprendizajes históricos de los/as docentes,

³ Los países analizados son Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

pueden ser hoy un obstáculo a la revisión de lo que son los sistemas educativos, en su misión, en sus estrategias, en sus nuevas formas. El ejemplo más claro es el paso que se está viviendo en la región de una educación secundaria pensada como sistema de segmentación y selección social hacia otro que se inscribe en un proyecto de inclusión educativa y garantía de derechos. La formación tradicional del/la docente de educación secundaria estaba al servicio de ese modelo de selección y es allí donde hay mucho por *desaprender* para poder habilitar un verdadero cambio en el sentido de la educación secundaria. Son precisamente en estos procesos de formación continua donde uno debiera revisar cuáles son aquellos elementos que hoy operan como obstáculos de los procesos de transformación de la política educativa que se están queriendo implementar en la región.

Tabla 1: Marcos regulatorios de la formación docente continua

| País | Año de ley nacional o general de educación | Año de ley, estatuto o norma de la carrera docente | Año de ley o norma específica de formación continua |
|---------------|--|--|---|
| Argentina | 2006 | 1958 | 2007 – 2008 |
| Chile | 2009 | 1991 – 1996 | 2016 |
| Colombia | 1994 | 1979 - 2002 | 2013 |
| Costa Rica | 1957 | 1972 - 1996 | --- |
| Cuba | 1959 - 1961 | sd | --- |
| Ecuador | 2011 | En ley de educación | 2010 |
| El Salvador | 2012 | 2006 | --- |
| Guatemala | 1991 | 1961 | --- |
| Panamá | 1995 | En ley de educación | 2004 – 2008 |
| Paraguay | 1998 | 2001 - 2016 | --- |
| Perú | 2003 | 2012 | 2017 (V. Preliminar) |
| R. Dominicana | 1997 | 2003 | 2013 |
| Uruguay | 2008 | 1993 | 2015 |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 sintetiza información respecto a los marcos normativos vigentes en los países analizados. Cabe destacar allí al menos tres elementos fundamentales. En primer lugar, se ve la fecha de promulgación de las leyes nacionales de educación de cada uno de los países de América Latina, ordenados aquí alfabéticamente según el nombre del país. Si uno revisa el texto de esas leyes nota que en todas, salvo Cuba, se hace alguna referencia explícita a la formación docente continua. En segundo lugar, se mencionan las leyes, los estatutos o las normas específicas que regulan la carrera docente en cada uno de los países. Y, por último, para los países que tienen leyes específicas de formación continua, se puede ver en la última columna

la fecha de entrada en vigencia. Lo que se observa es que, en muchos casos, como Argentina, la ley de estatuto docente sobrevive a las leyes generales de educación, es anterior a ella y sigue vigente. Además, no todos los países tienen una ley específica de formación continua.

Cuando se analizan las normas que regulan la institucionalización de la formación docente continua, las identificadas en la última columna de la tabla, aparecen, como elementos comunes o generales, la elaboración de lineamientos específicos de la formación, los documentos marcos, normas técnicas, etc. En algunos casos es central la creación de organismos o institutos específicos con funciones de planificación y coordinación de las políticas y programas, con definiciones de prioridades, parámetros de calidad, referencias de competencia, generación de mecanismos de acreditación y evaluación de las instituciones y los programas de formación docente continua, formulación de programas o amplios planes nacionales de formación docente, y la creación de centros de recursos en los niveles descentralizados, zonales, departamentales o regionales.

Tabla 2: Institutos especializados en la formación docente

| PAÍS | NOMBRE | SIGLA | AÑO DE CREACIÓN |
|-----------------------------|--|----------|-----------------|
| Argentina | Instituto Nacional de Formación Docente | INFoD | 2007 |
| Chile | Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas | CPEIP | 1967 |
| Costa Rica | Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano | IDPUGS | 2008 |
| Ecuador | Universidad Nacional de Educación | UNAE | 2011 |
| El Salvador | Instituto Nacional de Formación Docente | INFOD | 2018 |
| República Dominicana | Instituto de Formación y Capacitación Magisterial | INAFOCAM | 2000 |

Fuente: elaboración propia.

Hay seis países que cuentan con instituciones especializadas en la formación de los/as docentes. Chile fue el primero en crear este tipo de instituciones, en la década de los años 60. Los otros cinco países lo hicieron a partir del año 2000. Si nos preguntamos cuáles son las instituciones que ofrecen formación docente, vemos –según se destaca en la tabla 3– que en la región coexisten instituciones educativas públicas, organismos de gobierno, de diferentes niveles de administración, instituciones privadas, empresas o fundaciones y organizaciones sindicales. Todas estas son distintas instancias de formación y cuando las analizamos lo que vemos es que en la mayoría de los países coexisten casi todas estas formas o todas estas instituciones ofreciendo instancias de formación a los/as docentes.

Tabla 3: Instituciones oferentes de formación docente continua

| PAÍS | Institutos superiores | Universidad, Centros de Investigación | Ministerio de Educación | ONG | Fundaciones | Empresas | Organizaciones sindicales |
|---------------|-----------------------|---------------------------------------|-------------------------|-----|-------------|----------|---------------------------|
| Argentina | X | X | X | X | X | X | X |
| Chile | | X | X | X | X | | X |
| Colombia | x | X | X | X | X | -- | -- |
| Costa Rica | X | X | X | | X | | |
| Cuba | X | X | X | -- | -- | -- | -- |
| Ecuador | x | X | x | X | x | X | X |
| El Salvador | X | X | X | X | X | X | |
| Guatemala | -- | X | X | X | x | -- | -- |
| Panamá | X | X | X | X | X | X | X |
| Paraguay | X | X | X | X | X | X | X |
| Perú | X | X | X | X | X | X | X |
| R. Dominicana | x | X | | | | | |
| Uruguay | X | X | X | -- | X | -- | -- |

Fuente: elaboración propia.

Frente a esta heterogeneidad de efectores, uno se pregunta si será conveniente o no que en un mismo país coexistan todas estas formas, estas distintas instituciones, ofreciendo instancias de formación. En principio se puede valorar positivamente, en tanto genera una oferta con múltiples formatos, diversidad de alternativas, propuestas educativas diferentes que configuran un gran espectro de alternativas que seguramente ampliarán las opciones donde cada docente pueda encontrar condiciones adecuadas a sus necesidades y posibilidades. De todos modos, hay un riesgo subyacente que es la segmentación que puede haber detrás de esta multiplicidad de ofertas y consecuentemente la diferenciación en términos de calidades en la formación. Frente a este riesgo, es clave analizar en qué medida cada Estado tiene capacidad para convertir esta diversidad en un espacio de convergencia y en una oferta heterogénea de buena calidad. Esto es, en qué medida tiene capacidad de regular el funcionamiento de estas distintas instancias, definir estándares y monitorear el cumplimiento efectivo de los mismos.

Tabla 4: Instancias institucionales de regulación de la oferta de formación docente (FDC)

| | Las instituciones de FDC son acreditadas y evaluadas | Las ofertas de FDC, se evalúan y acreditan | Las ofertas se monitorean durante su desarrollo |
|---------------|--|--|---|
| Argentina | -- | -- | De manera incipiente |
| Chile | X | X | X |
| Colombia | X | X | X |
| Costa Rica | s/d | s/d | -- |
| Cuba | -- | -- | X |
| Ecuador | X | X | X |
| El Salvador | -- | -- | -- |
| Guatemala | -- | -- | -- |
| Panamá | X | X | X |
| Paraguay | X | X | De manera incipiente |
| Perú | -- | X | X |
| R. Dominicana | X | X | X |
| Uruguay | -- | X | -- |

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 permite ver que solo la mitad de los países cuentan con mecanismos de evaluación o acreditación de las instituciones de formación docente continua, que en la mitad la oferta específica de formación se evalúa y acredita y que en algunos países dicha oferta no se monitorea durante su desarrollo. En este contexto, en muchos países existe el riesgo, dada la baja capacidad de regular la formación continua de los docentes, de que esta gran diversidad de propuestas institucionales resulte en sistemas altamente segmentados con rutas diferenciadas en términos de calidad de los aprendizajes.

En este ejercicio de revisión de las políticas de formación docente se hace evidente un desafío que consideramos muy relevante y que tiene que ver con la necesidad de profundizar en la articulación de la formación docente continua con el debate sobre la educación del futuro. Este es un elemento central en un momento de transformación sustantiva de los sistemas educativos en América Latina, pero también de los escenarios políticos, sociales y económicos. A nuestro juicio, es necesario que el debate sobre la formación de los docentes se inscriba en un profundo conocimiento de estas transformaciones que le dan contexto.

Otro elemento a considerar es la idea, muy propia de la década del 90, de que el/la docente actúa como freno a las reformas educativas. Cuando se vio el fracaso de muchas de las reformas encaradas en esa década, una de las explicaciones más recurrentes fue que los/as do-

centes no la implementaron en las aulas. Paulatinamente el debate fue girando hacia la figura del/la docente como un/a socio/a en momentos de cambios, un actor que implementa, que lleva adelante las reformas. El gran desafío hoy es pensar al/la docente como un actor clave de la reforma, que no solo la implementa, sino que participa plenamente en los procesos de reforma. Eso, sin duda, debe reflejarse en los espacios de formación, en los espacios de reflexión colectiva, etc.

También es importante tener presente la tensión que existe entre la formación y el contexto de la práctica profesional. Podemos tener docentes muy bien formados, pero si no hay un contexto adecuado para el ejercicio de su profesión, esa formación se diluye. Hay un primer piso de ese contexto que son condiciones básicas de trabajo: su salario, su estabilidad y el reconocimiento del conjunto de sus derechos. Pero hay un segundo nivel de análisis que es fundamental definir acá, que tiene que ver con la solidez institucional en la cual se despliega la tarea del docente. Es posible apelar a ciertas experiencias en las que se ve a docentes con una formación estándar, que no han tenido trayectorias especializadas, trabajando en contextos institucionales muy buenos y que logran muy buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. En cambio, podemos, al mismo tiempo, ver docentes altamente calificados, con una trayectoria de formación muy sólida, trabajando en instituciones débiles o prácticamente inexistentes y en las que ese saber, esa formación especial se diluye. La formación de los/as docentes es fundamental, pero esa formación se va a traducir en experiencias educativas exitosas para sus estudiantes si se ejerce en el marco de instituciones escolares sólidas, con un proyecto ordenador y una dinámica que permite a cada docente dar lo mejor de su formación y de sí mismos.

POLÍTICA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

Francisca Díaz

Profesora de Educación General Básica y magíster en Psicología Educacional. Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.

En esta presentación me referiré a la experiencia chilena en materia de política de formación continua, a la política de desarrollo profesional y a los desafíos que conlleva su implementación para nuestro país y para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), institución que lidero.

El CPEIP es una división del Ministerio de Educación de Chile fundada en 1967 que busca fomentar el desarrollo profesional y fortalecer las competencias docentes, estableciendo, además, una cultura de evaluación y reconocimiento⁴. Desde 2016 se encarga de liderar la implementación de la Ley 20.903, normativa que promueve la instalación del Sistema de Desarrollo Profesional. Se trata de un nuevo paradigma en torno a la consolidación de la profesión como pilar fundamental de la calidad de una educación que asegure el aprendizaje de los estudiantes.

Esta ley conlleva la ejecución de una serie de proyectos, los cuales se han estado potenciando con fuerza durante el último período. Por un lado, establece requisitos más exigentes para estudiar pedagogía y la acreditación obligatoria de las carreras que la imparten, junto con la realización de un programa de fortalecimiento de la formación inicial. Otro aspecto importante es que establece el Sistema de Inducción y Mentorías para profesores principiantes, que busca apoyar el ingreso al ejercicio profesional y el desarrollo profesional a través del aprendizaje entre pares. En 2019 se conformaron 207 duplas de mentores y principiantes, a partir de una muy buena evaluación de la experiencia por las 56 duplas en 2018.

Dentro de los aspectos más trascendentales de esta ley se debe subrayar que mejora las condiciones del ejercicio profesional e instala la Carrera Docente, que busca reconocer la experiencia, competencias y conocimientos alcanzados por los profesionales de la educación, incentivando la innovación y el aprendizaje permanente.

El avance de los profesores en los cinco tramos que estipula la Carrera (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto 1 y Experto 2) está asociado a mejoras en sus remuneraciones y perspectivas de desarrollo profesional, por lo que destacamos su implementación. A julio de 2017, todos los docentes del sector municipal y Servicios Locales de Educación ingresaron a la Carrera, lo que significó un incremento promedio de cerca del 30% en sus remuneraciones.

En julio de 2019 comenzaron a ingresar los primeros 15 mil profesores de establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada quienes se desempeñan en los 765 establecimientos seleccionados, de acuerdo con su concentración de estudiantes prioritarios.

⁴ En el presente texto se utilizarán de forma inclusiva términos como "docente", "estudiante" y otros que refieren a hombres y mujeres, de acuerdo a la norma vigente de la Real Academia Española. Esta indica que el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino. Esto evita la saturación de otras fórmulas.

Como apoyo, en este período se entregó más y mejor información a sostenedores, docentes y equipos directivos a través de talleres, medios digitales y de una plataforma que permitió la declaración de la información necesaria para el cálculo de las asignaciones. En 2019 también se lanzó una campaña para informar sobre este proceso, actualmente disponible en www.cpeip.cl. Este 2020, en tanto, ingresarán las educadoras de párvulos de niveles medio y sala cuna.

La Ley 20.903 también favorece el aumento de las horas no lectivas, aquellas destinadas a que los docentes puedan realizar actividades curriculares fuera del aula, con el propósito de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde 2019, el tiempo no lectivo corresponde a un 35% y debe calcularse en función de las horas cronológicas por las cuales ha sido contratado. Algunos ejemplos de actividades curriculares no lectivas se relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, labores de desarrollo profesional basadas en trabajo colaborativo y actividades asociadas a la responsabilidad de jefatura de curso, entre muchas otras.


También es importante señalar que esta ley instaura la formación continua gratuita, pertinente y de calidad. Aunque el CPEIP desde sus inicios ha ofrecido formación a los docentes, esta ley lo establece como un derecho. Hoy es posible consultar de forma permanente la oferta de cursos formativos gratuitos en www.cpeip.cl y en catalogo.cpeip.cl. Estos cursos abordan temáticas relativas a inclusión, estrategias didácticas, equidad de género y neurociencias, entre muchas otras.

Acorde a lo expuesto, en el CPEIP ha existido un arduo trabajo de puesta en marcha y gestión para la instalación y correcto funcionamiento de cada una de las iniciativas planteadas, las que mejoran las condiciones de los maestros de todo el país. Sin embargo, el cambio más profundo que ha implicado esta ley es paradigmático: se transita desde un paradigma de perfeccionamiento centrado en la capacitación hacia uno de desarrollo profesional continuo. Esto último significa instalar en los establecimientos una cultura de desarrollo y aprendizaje, lo que nos obliga a pensar cómo aprende el docente, concibiéndolo como un aprendiz de por vida, tarea a la que estamos actualmente abocados.

Formación continua

En términos de formación continua, la ley establece que el CPEIP debe instalar un Sistema de Apoyo Formativo para acompañar la progresión de los profesores en la Carrera Docente especificada anteriormente. El nivel esperado es el de 'Avanzado'. En ese sentido, los cursos que brinde el CPEIP deben considerar tanto las necesidades de los equipos docentes como aquellos requerimientos que plantea el Sistema de Desarrollo y los resultados que emergen del Sistema de Reconocimiento, proceso evaluativo que permite la progresión de los profesores y valora la trayectoria, experiencia, competencias y conocimientos alcanzados.

En ese sentido, las acciones formativas deben favorecer la progresión en los tramos estipulados, reconociendo para ello el carácter formativo de las evaluaciones de este sistema. Esto nos plantea el tremendo desafío de fusionar la función evaluativa con la formativa. Aunque esta fusión puede considerarse como algo lógico, su implementación no resulta sencilla. Generalmente las evaluaciones se hacen para proveer de datos al sistema y lo que debemos hacer ahora con mayor fuerza es tomar los datos que generamos a través de las evaluaciones y posteriormente realizar una oferta formativa acorde con esos resultados.



La participación de los docentes en las acciones formativas del CPEIP ha sido constante durante el último tiempo, alcanzando a más de 20.000 beneficiarios por año en programas a distancia, semipresenciales y presenciales. El reto, ahora, está en seguir potenciando que lo aprendido se transfiera hacia la práctica, donde es necesario diferenciar en base al perfil de la persona, al contexto, a sus necesidades y a qué tan situada ha sido cada una de las iniciativas que se han ido implementando. En esa línea, el desafío es tomar los hallazgos en términos de lo que el aprendizaje profesional nos va mostrando y cómo nos vamos acercando al contexto y a la práctica. Esto implica ir dejando atrás el modelo de "capacitación" basado en la transmisión de ideas, para dar espacio a las necesidades y a la realidad de cada profesional.

En este contexto, debemos ser más ágiles en proveer una oferta formativa alineada con las necesidades del mundo actual, en la que los docentes puedan inscribirse, postular, conocer, ejecutar y evaluar. A raíz de esto mismo estamos trabajando en mejorar su calidad y pertinencia. A corto plazo, esperamos definir trayectorias formativas; asegurar mejores espacios de evaluación y seguimiento; fortalecer los canales de difusión para llegar a más docentes; actualizar reglamentos y trabajar más estrechamente con las universidades proveedoras de formación.

Desde la línea de la innovación tenemos que seguir avanzando en abordar el uso de tecnología, el pensamiento computacional, la programación, el ajuste curricular en tercero y cuarto medio, las bases curriculares en Educación Parvularia, y los temas relacionados con la inclusión, la convivencia escolar y el desarrollo emocional.

Destaco que hoy, por ejemplo, tenemos una nueva asignatura de lengua indígena, donde el reto está en apoyar a educadores tradicionales. También tenemos el desafío de apoyar a educadores diferenciales y a asistentes de la educación que estén involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cada uno de estos perfiles requiere una formación específica, sobre todo si estamos hablando de contexto y de acercarnos a una práctica. Cada uno es un nuevo desafío que estamos abordando a través del levantamiento de información, por medio de estudios y diagnósticos participativos que nos permitirán diseñar acciones formativas acorde a sus necesidades.

En 2020, a su vez, ofreceremos cursos en pedagogía digital que permitirán que los docentes puedan desarrollar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje incorporando el uso de TIC y, a su vez, favorecerán el aprendizaje de los niños de todo el país. La docencia contemporánea requiere de maestros que sean aprendices de por vida y, por lo mismo, gran parte de nuestro foco de trabajo el último tiempo ha estado centrado en promover el aprendizaje profesional a través de acciones formativas actualizadas que respondan a las necesidades que se experimentan al interior de la sala de clases en el mundo actual.

Un tremendo reto, sin duda, también está en la cobertura. Es decir, en cómo llegar a distintos perfiles de profesores, acorde a lo que establece la ley. Como bien se ha planteado, el CPEIP debiera ofrecer cursos para aquellos que están en los primeros tramos de la carrera, ayudándolos a progresar y, a la vez, ofreciéndoles acciones formativas para ello. Los Estándares de Desempeño elaborados por el CPEIP nos permitirán conocer la progresión en el aprendizaje y apoyar a cada docente en base a su estadio de desarrollo. Los Estándares son los marcos de actuación esperados para la docencia, de carácter público y validados socialmente, por lo que representan la base de lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer, según la

etapa en que se encuentren. Una vez aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNE), serán un gran aporte para la educación del país.

A su vez, también debemos enfocarnos en el diseño instruccional de los cursos formativos que gestionamos como Ministerio y que son impartidos mayoritariamente por universidades o instituciones sin fines de lucro. La idea es rescatar la experiencia de aprendizaje de los docentes y situarlos como aprendices. Todo docente o educador que participa de una acción formativa se da cuenta que una "buena clase" es aquella donde se le modela una enseñanza innovadora. Como personas adultas sabemos que aprendemos cuando el nuevo conocimiento nos hace sentido y cuando le vemos un propósito. Lo que nos queda es lo que vivimos, la experiencia relevada. Para apuntar hacia este objetivo, debemos trabajar de forma coordinada con estos organismos, de manera de crear nuevos proyectos de formación continua que transiten hacia el paradigma de desarrollo profesional y les hagan sentido a los maestros, invitándolos a ser parte de ellos.

De esta manera, podremos avanzar hacia lo que la literatura ha ido reconociendo como "desarrollo profesional efectivo" en términos de contribuir al cambio de práctica y a la mejora de resultados de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior implica utilizar modelos basados en prácticas efectivas que incorporen el aprendizaje activo, la colaboración, y el asesoramiento y apoyo experto que permitan brindar una retroalimentación, a la vez que crear espacios de reflexión pedagógica entre pares.

Relevar la formación local

Para este aprendizaje profesional que debe ser concebido como un continuo -y no como algo episódico- es trascendental relevar el contexto, los procesos de reflexión y poner en relieve el aprendizaje colaborativo. El conocimiento profesional surge cuando los docentes se enfrentan a ciertas demandas de aprendizaje por parte de los estudiantes y a partir de ello exploran, evalúan e incorporan nueva evidencia acorde a su contexto y al desafío local. Así, en la búsqueda de respuestas, se da origen a un nuevo conocimiento que les permite adaptar su práctica. A eso se refieren los "saberes docentes", como se denomina nuestra organización anfitriona. Ese espacio es justamente el que consideramos importante relevar y promover. Se trata de ampliar la visión de cómo aprende el profesor: individualmente, entre pares, con un experto y en acciones formativas. Es imprescindible tener presente esta amplitud y variedad.

Para ello, el gran desafío en términos de desarrollo profesional es la formación local, esto es aquella que ocurre en la escuela, aprovechando sus recursos humanos y materiales, y los liderazgos de sus equipos. La formación local releva el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica y, para que funcione, necesitamos profesores motivados y comprometidos, un entorno con las condiciones adecuadas, un equipo que los apoye y un líder que los inspire.

En esa dirección, desde 2019, hemos estado avanzando en la elaboración de orientaciones digitales (disponibles en www.cpeip.cl/formacion-local) y en el despliegue de trabajo territorial mediante Comités Locales de Desarrollo Docente que permitan a los establecimientos aprovechar sus propios beneficios. Esto es aún más relevante dado el incremento del tiempo no lectivo que ha establecido la Ley 20.903. Lo que debiéramos resguardar es que cada docente en Chile cuente con un espacio de aprendizaje formal o informal, individual o entre pares, dentro

de su establecimiento o fuera de él, en el marco de la progresión en su desarrollo profesional y por ende en la Carrera Docente.

Dada la envergadura de esta tarea, cada uno de los públicos involucrados tiene distintas misiones por delante para llevarla a cabo con éxito.

Para quienes están a cargo de la política docente, los desafíos guardan relación con lo que llamamos el "liderazgo intermedio". Esto involucra generar condiciones, comunicar, acompañar, identificar problemas, buscar soluciones y resguardar los espacios para aprender.

Para los sostenedores, en tanto, los retos radican en liderar el cambio, hacer uso de los instrumentos y condiciones de la política docente, abrir oportunidades de participación para la formación local y gestionar redes entre establecimientos, además de generar alianzas.


Para los directores, el llamado es a que gestionen el desarrollo profesional en sus establecimientos al alero del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo. Ellos deben hacer sus planes locales incorporando el uso de datos disponibles para la toma de decisiones, integrando instrumentos orientadores de la política pública, promoviendo el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, levantando necesidades de mejora y haciendo uso de los recursos con que cuenta su establecimiento. Esto, además de autogestionar talleres y entrar en diálogo con otros establecimientos cercanos para compartir prácticas.

Para los docentes, el llamado es a integrar el aprendizaje continuo, incorporar el uso de datos, actuar en base a evidencias y reflexionar sobre su práctica. También, a participar en instancias formativas, de evaluación y de formación local, trabajar colaborativamente, proponer estrategias de aprendizaje y abrir sus aulas. De esta manera, se podrá instalar una verdadera cultura de crecimiento y desarrollo profesional.

Las universidades, por su parte, están convocadas a crear proyectos institucionales robustos de formación continua y a mejorar el diseño instruccional de las clases de manera de que sean acordes a la docencia contemporánea.

Como podrán ver, este enorme desafío de la calidad docente y el desarrollo profesional nos plantea objetivos en distintos niveles. Velar porque se cumplan es tarea de todos como país: de quienes estamos en el diseño de la política pública, de los líderes intermedios, de los establecimientos, de los maestros y de las universidades. En ese sentido, estamos todos invitados a resguardar, fomentar y abrir estos espacios de aprendizaje en los establecimientos, en toda la línea de formación local. Avanzar en calidad docente y en el aprendizaje de nuestros estudiantes es una labor de todos. Lograr una mejor educación y un mejor país es una ardua tarea que requiere de esfuerzos conjuntos.

PANEL 2. FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES



El segundo panel del Seminario abordó los desafíos de la profesión docente y la formación continua enfocándose en la reflexión y el debate sobre el desarrollo profesional de quienes cumplen roles de liderazgo al interior de los establecimientos educacionales.

Se invitó a profesionales con dilatada experiencia y conocimiento sobre esta temática, a quienes se les solicitó abordar las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera las políticas y programas responden a las necesidades de formación de las y los líderes escolares?
- ¿De qué manera los programas de formación de líderes escolares aseguran las capacidades de los cuadros directivos para enfrentar los desafíos del desarrollo profesional de las y los docentes de su centro educativo?
- ¿Qué concepciones o enfoques debieran promover los programas de formación de líderes educativos/as en la perspectiva de los objetivos educacionales definidos para el año 2030?

Los invitados y las invitadas del panel abordaron estas preguntas a partir de diferentes enfoques y niveles del sistema educativo, considerando perspectivas desde la política educacional, la investigación educativa y la experiencia de desempeñarse en un rol de liderazgo en establecimientos educacionales.

GENERANDO OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS/OS DOCENTES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Carmen Montecinos

Doctora en Psicología Educativa y profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora Ejecutiva de Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

La investigación nos muestra que en Latinoamérica, y particularmente en Chile, las experiencias de desarrollo profesional tienen poco impacto en las aulas escolares. Los/as docentes asisten a diferentes tipos de cursos, los cuales generalmente son bien evaluados, sin embargo esa participación rara vez se traduce en cambios efectivos en las prácticas de enseñanza y en las oportunidades de aprendizaje a las que acceden sus estudiantes. Por lo tanto, el desafío que tenemos por delante es cómo implementar un sistema de desarrollo profesional que realmente tenga impacto en las aulas escolares. ¿Qué significa esto? Significa implementar programas a través de los cuales los/as docentes adquieran herramientas conceptuales y procedimentales para poder ayudar a todos/as sus estudiantes a desarrollar sus potencialidades.

En esta presentación abordaré tres aspectos a considerar para el diseño de un programa de desarrollo profesional docente que logre llegar a las aulas. El primero dice relación con que la formación docente obedece a una noción acerca del trabajo docente que es necesario explicitar. El segundo, con que el tipo de aprendizaje que interesa promover en los/as estudiantes es el mismo a promover a través del programa de desarrollo profesional. El tercero, con que se requiere analizar el aprendizaje profesional y las características de los programas que enriquecen el quehacer del/la docente.

¿En qué consiste el trabajo docente?

Cuando reflexionamos acerca del trabajo docente, en Chile así como en otras partes del mundo, reconocemos que este es cada vez más complejo. Esta complejidad se genera por, al menos, las siguientes demandas al docente y la docencia: enseñar un currículum nacional cada vez más riguroso; trabajar con estudiantes que difieren en intereses y habilidades; enseñar a los/as estudiantes a razonar; prepararlos/as para usar lo aprendido en las escuelas en la resolución de problemas de su vida cotidiana. Además, se espera que los/as docentes contribuyan al fortalecimiento del proyecto educativo, al desarrollo del establecimiento educacional y a la implementación de diversos proyectos diseñados por agentes internos y externos. Por lo tanto, el trabajo docente implica realizar muchas tareas de manera simultánea y la pregunta que nos hacemos entonces es: ¿cómo preparamos a profesores/as para ser efectivos/as en todas estas tareas? Reconocer esta multiplicidad de tareas tiene una consecuencia muy clara respecto de cómo pensamos qué es lo que se desarrolla en el "desarrollo" docente. Hay actividades orientadas a generar lo que se llama experticia rutinaria: hacer de manera más efectiva lo que los/as docentes ya saben hacer, lo cual implica la estandarización de los procedimientos. Es bueno que existan ciertas rutinas, no se puede estar pensando y reflexionando sobre cada cosa que se hace. Pero también es necesario que el/la docente genere lo que se denomina experticia adaptativa. Esta tiene que ver con la capacidad para enfrentar la incertidumbre, la complejidad, las respuestas impredecibles, el cambio.


Muchas veces escuchamos a profesores/as lamentarse de que actualmente los/as estudiantes no son los/as mismos/as que en tiempos pasados. El/la experto/a adaptativo/a reconoce el cambio pero en vez de lamentar que la situación sea distinta, se pregunta cuáles son las nuevas configuraciones sociales, cuáles son las características de sus estudiantes y cómo desarrollar nuevas estrategias para abordar de manera efectiva esta nueva realidad. Cuando pensamos en desarrollo docente, ¿lo estamos haciendo pensando en un programa que ayude a los/as docentes a mejorar lo que ya ejecutan, entregando prescripciones para la acción o estamos pensando en aportar herramientas que posibiliten al/la docente ir adaptándose y modificando sus prácticas en función de los desafíos que van emergiendo en sus interacciones con estudiantes, apoderados/as, colegas y a partir de demandas provenientes del Ministerio de Educación?

¿Cuál es la visión de aprendizaje de calidad que promueve el centro escolar?

Nosotros, como Centro de Liderazgo, con la colaboración del Centro de Estudios Saberes Docentes, llevamos 4 años trabajando con 86 escuelas, implementando actividades de desarrollo profesional con directores y directoras. El Año 1, partimos bajo el supuesto de que los/as directores/as necesitaban más competencias para observar clases. El Año 2, nuestro supuesto fue que necesitaban más competencias para implementar los planes de desarrollo local, promoviendo el aprendizaje colaborativo entre docentes. En el transcurso de este segundo año nos dimos cuenta que entre estos/as directores/as no había claridad respecto del aprendizaje de los/as estudiantes que se buscaba fortalecer, ya sea a través del acompañamiento al aula o en la selección de contenidos o competencias a promover a través del aprendizaje colaborativo entre pares. En otras palabras, no había una visión de aprendizaje de calidad en ese centro escolar que orientara las acciones de liderazgo pedagógico. En ausencia de un foco claro respecto a qué entendemos por aprendizaje, ¿cómo saber cuáles aspectos de la clase debemos atender durante una observación? ¿Cómo priorizar las orientaciones para mejorar la enseñanza luego de esa observación? De acuerdo a Claxton (1984), si los/as docentes no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo.

Nos dimos cuenta que planificar el desarrollo docente comienza por tener claridad respecto al tipo de aprendizaje que se espera generar a través de la enseñanza. La literatura distingue entre el aprendizaje superficial, el aprendizaje estratégico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje profundo. Como Centro de Liderazgo decidimos focalizarnos en el aprendizaje profundo. Este tipo de aprendizaje involucra al/la docente en procesos de enseñanza que promueven en los/as estudiantes habilidades cognitivas y habilidades intrapersonales e interpersonales. Las habilidades cognitivas y contenidos académicos tienen que ver con un/a docente que sabe lo que enseña y domina la didáctica de ese contenido. Además de entregar contenidos, enseña a usarlos y a recoger información para que los/as estudiantes puedan abordar problemas complejos con foco en desarrollar la abstracción, el sistema de clasificación y otras habilidades cognitivas de orden superior.

En el aspecto interpersonal, los/as docentes ayudan a sus estudiantes a aprender a comunicarse y a trabajar colaborativamente. Junto a esto, les enseñan a desarrollar habilidades intrapersonales, como, por ejemplo, control de sí mismos/as, autorregulación y mentalidad académica. Los/as docentes efectivos generan en sus estudiantes la capacidad de sentirse eficaces,



que es algo muy distinto a tener buena autoestima. La autoeficacia tiene que ver con sentirse capaz de resolver el problema que plantea el/la docente y esto tiene importantes consecuencias para que los/as estudiantes opten por realizar el esfuerzo necesario. Un/a estudiante que cree que fracasará, probablemente abandonará la tarea al primer escollo. Otras habilidades intrapersonales incluyen reconocer los propios potenciales positivos, el optimismo y evitar el pensamiento negativo (estudiantes que están permanentemente preocupados/as de que les va a ir mal). Todo esto se aprende en las aulas escolares y es tarea del/la docente desarrollar en sus estudiantes optimismo y una mentalidad de crecimiento. Hay estudiantes que creen que la persona nace buena para la matemática o nace mala. Un/a estudiante con mentalidad de crecimiento dice "si estudio, voy a mejorar". La mentalidad de crecimiento se asocia a la disposición del/la estudiante a realizar el esfuerzo necesario para completar una tarea desafiante.

Tomar en cuenta las tres dimensiones del aprendizaje profundo es muy importante en los establecimientos educacionales en nuestro país. Reiteradamente hemos observado que en muchos centros escolares existe la creencia de que el aprendizaje académico va por un lado y es responsabilidad de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), y el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales requeridas para la colaboración y la buena convivencia va por otro, y es responsabilidad del/la encargado/a de convivencia o de la dupla psicosocial. Lo que nos plantea el aprendizaje profundo, sin embargo, es que estos son aspectos interrelacionados. Se aprende a convivir mientras se aprende el currículo escolar. Se aprende a ser un/a estudiante optimista mientras se desarrollan las habilidades lectoras. Esta perspectiva de aprendizaje implica programas de desarrollo profesional que posibilitan que el trabajo de la UTP, del encargado de convivencia y de la dupla psicosocial confluyan en apoyar al/la docente para que este/a facilite el aprendizaje profundo en todos/as sus estudiantes. Desde el núcleo pedagógico se abordan las habilidades intra e interpersonales que posibilitan la buena convivencia.

Es evidente que las habilidades intrapersonales que necesitan desarrollar los/as estudiantes son las mismas habilidades que necesitan desarrollar sus profesores/as. Los/as docentes también necesitan sentirse eficaces frente a estudiantes que son más difíciles de enseñar, necesitan pensar que pueden hacer cada vez mejor su trabajo, que no están condenados/as a tener malos resultados porque les tocó un grupo de estudiantes poco motivados/as. Los/as docentes necesitan ser resilientes, saber persistir en el fracaso, reconocer sus propios potenciales positivos y ser optimistas.

Por lo tanto, cuando pensamos en el aprendizaje que requieren los/as estudiantes también este es el aprendizaje que requieren sus docentes. Cuando pensamos en desarrollo docente, tenemos que analizar cómo estamos abordando las tres dimensiones del aprendizaje profundo. Desarrollando las capacidades asociadas al aprendizaje profundo, los/las docentes van a poder ser flexibles frente a la complejidad y adaptarse a nuevas demandas producto de los numerosos cambios que enfrentan las instituciones educativas.

¿Cuáles son las características de programas de desarrollo profesional efectivos?

Hasta ahora he planteado que diseñar un programa de desarrollo docente implica, por una parte, definir el trabajo docente y, por otra, explicitar las demandas de aprendizaje para las cuales los programas de desarrollo profesional necesitarían preparar a los/as docentes. Un tercer elemento a considerar en el diseño de programas de desarrollo profesional para docentes se refiere a cómo se aprende a enseñar y las características que promueven el aprendizaje para la

transferencia al aula. No basta con tener claro el *qué* necesitan aprender los/as docentes, también tenemos que pensar en el *cómo* aprenderán a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes en las tres dimensiones señaladas.

Desde una perspectiva sociocultural de aprendizaje, conocer es saber desplegar aquellas competencias que la comunidad profesional identifica como apropiadas, como buenas (Wenger, 2000). La competencia tiene que ver con cómo el/la docente es reconocido/a como miembro de una profesión. Por ejemplo, hemos observado que cuando una profesora recién se integra a un establecimiento, debe aprender cómo se hacen las cosas en ese contexto escolar. No basta con que sepa planificar una clase, se espera que la planifique tal como se hace en el nuevo colegio al que se integra.

Desde esta perspectiva, se aprende en actividades socialmente organizadas. ¿Qué significa esto? Que el aprendizaje docente ocurre a través de la participación en actividades auténticas del desempeño profesional. La metáfora del aprendizaje como participación implica crear nuevas condiciones para el desempeño docente a través de nuevos tipos de interacciones con otras personas, mediadas por nuevas herramientas. El aprendizaje profesional no se limita a modificar lo que hace, dice o piensa el/la docente; también consiste en modificar las herramientas que utiliza, así como el contexto en el cual realiza su trabajo y los tipos de relaciones sociales a través de las cuales despliegan estas nuevas herramientas. Es la relación entre lo que nosotros hacemos, en interacción con los demás, lo que permite que el aprendizaje se construya socialmente. Las herramientas pueden implicar, por ejemplo, un nuevo currículo o textos escolares, nuevos conceptos (ejemplo, aprendizaje profundo), entre otros elementos.

Comprender el conocimiento docente como situado y distribuido tiene importantes implicancias para el diseño de programas de desarrollo profesional. Entre ellas se encuentra la necesidad de: (a) generar oportunidades de aprendizaje profesional basadas en problemas auténticos; (b) construir nuevas comprensiones respecto de quién es y qué hace un/a docente; (c) potenciar la reflexión y la indagación sistemática para generar respuestas contextualizadas a las características del centro escolar y sus estudiantes; (d) promover relaciones que incentiven la colaboración en función de un propósito moral compartido para el trabajo profesional.

Cuando se piensa el desarrollo profesional para docentes desde la perspectiva del aprendizaje profundo y desde el enfoque sociocultural de la competencia profesional, es necesario pensar la cultura organizacional que posibilita estos tipos de aprendizajes. La cultura escolar, ¿promueve o inhibe que los/as docentes experimenten, utilicen el error como fuente de aprendizaje, estén dispuestos/as a desprivatizar su práctica y a colaborar con sus colegas? En otras palabras, el diseño del programa de desarrollo profesional necesita permear toda la organización. La cultura y la estructura escolar requieren ser analizadas para cambiar aquellos aspectos que inhiben el aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes y de la propia organización escolar.

Abordar la dimensión organizacional del aprendizaje docente es abordar la creación de oportunidades para que todos/as quienes integran la comunidad escolar se sientan responsables de lo que logran los/as estudiantes. Es decir, reconocer que el aprendizaje de un/a estudiante es en realidad un objetivo de todos/as los/as docentes. Entre otros aspectos, esto implica analizar cómo se generan espacios de confianza, profesionalismo y rendición de cuentas. Por rendición de cuentas entendemos, desde su sentido democrático, que cada uno/a es responsable de

cumplir aquello que se comprometió a realizar y de dar cuenta a su comunidad de este cumplimiento. Además, implica asegurar la existencia de estructuras y espacios para el trabajo colaborativo. Decir "profesores/as, colaboren", sin generar los espacios ni los tiempos para que eso ocurra, no va a producir trabajo colaborativo.

En síntesis, he planteado un cambio paradigmático en cómo se entiende el desarrollo docente. Es un cambio desde la entrega de conocimiento prescriptivo -hay un/a experto/a que sabe y dice lo que se debe hacer- hacia una visión del aprendizaje como una construcción social, situada en una actividad profesional. Es un cambio desde una visión donde el/la experto/a modela y da recetas para la acción hacia un proceso de construcción e indagación colectiva que permite cuestionar creencias, el sentido común, el currículum oculto y las condiciones organizacionales que orientan el trabajo docente. La investigación es bastante robusta al momento de identificar un conjunto de características que comparten programas de desarrollo profesional efectivos amparados bajo este nuevo paradigma.

Primero, el desarrollo profesional tiene como foco promover el aprendizaje profundo de los/as estudiantes. Hemos estado en muchas situaciones donde la dirección pregunta a los/as docentes "¿sobre qué les gustaría que fuese el taller?". Luego, distintos/as docentes ofrecen distintas respuestas que pueden ir desde cómo usar mejor las TIC en las aulas a cómo apoyar a estudiantes transgénero. Un modelo de desarrollo profesional continuo que apunta a desarrollar mejoras en los resultados de aprendizaje, sin embargo, parte por analizar la brecha de aprendizaje entre lo que se espera que los/as estudiantes aprendan y lo que están efectivamente aprendiendo. Después, es necesario definir metas de aprendizaje para acortar esa brecha, es decir, identificar qué tienen que saber los/as docentes para que se reduzca la brecha. Luego, se eligen estrategias de aprendizaje docente que han demostrado ser efectivas para el logro de esas metas; esto puede implicar la necesidad de buscar apoyos externos. Las nuevas herramientas para la enseñanza requieren ser implementadas en las aulas bajo condiciones de apoyo y experimentación con el propósito de ir refinando su comprensión y su uso contextualizado a la realidad de cada aula y sus estudiantes. La evaluación formativa del plan de desarrollo profesional es clave para determinar si está efectivamente logrando las metas definidas, qué efecto está teniendo en acortar las brechas de aprendizaje y qué ajustes son necesarios.

Segundo, las actividades de desarrollo profesional modelan aquello que se espera que el/la docente realice en sus propias aulas escolares. Es decir, en las sesiones de desarrollo profesional no se debería decir al/la docente "organice a sus alumnos en grupo", mientras el/la relator/a realiza una clase expositiva. Al realizar una clase en la cual los/as docentes trabajan en grupo, el/la relator/a va modelando cómo se resuelven problemas asociados a esta estructura.

Tercero, el aprendizaje profesional situado requiere de participación colectiva, es decir, requiere aprender junto a otros/as docentes quienes comparten el contexto en el cual surgen los problemas que se busca resolver. Aprender implica entender cómo un problema se traduce en aspectos muy concretos respecto del contexto laboral a modificar. Junto con modificaciones en las acciones de docentes individuales, las actividades promueven conversaciones significativas sobre problemas de práctica, lo que implica observar clases entre colegas, analizar trabajos de estudiantes, indagar cómo se ve la enseñanza desde la perspectiva de los/as estudiantes, entre otras alternativas. Aprender de manera colegiada con pares que comparten

un mismo contexto laboral posibilita recoger evidencias que nos permiten analizar el problema detectado desde distintas perspectivas.

Una actividad muy potente para comprender qué necesitamos modificar es recoger información de los/as estudiantes respecto de sus experiencias de aprendizaje en las aulas escolares. En el Centro de Liderazgo estamos ejecutando un proyecto de desarrollo profesional en el cual una de las actividades consiste en preguntarle a los/as estudiantes "¿qué es aprender?" y "¿cómo sabes tú si eres un/a buen aprendiz?". La respuesta de ellos/as fue: "aprender es portarse bien". Cuando se conversó este resultado con los equipos directivos, encargados/as de UTP y docentes, una directora dice: "bueno, en realidad nosotros pasamos mucho tiempo, el tiempo de reflexión docente, hablando de cómo controlar la conducta en los alumnos". Es decir, había una total sintonía entre el foco que tenía la escuela y cómo los niños y las niñas estaban entendiendo qué era aprender.

Obviamente, si la demanda que reconocen los/as estudiantes es portarse bien, sus energías no están puestas en desarrollar habilidades cognitivas, en usar conocimientos para resolver problemas, en generar abstracciones, etc. Este es un asunto muy importante de atender. ¿Qué decimos, a través de nuestras interacciones con los/as estudiantes, respecto de lo que se espera de ellos/as como aprendices?

Cuarto, el aprendizaje es un proceso y no un evento, por lo cual no se limita a una sesión o reunión sobre un tema para luego pasar a otro tema en la siguiente sesión. Abordar el diseño de un programa de desarrollo docente implica comprender qué significa para un docente llegar a cambiar aquello que ha venido realizando por un buen tiempo. Hay un modelo que se llama *modelo de adopción del cambio* que describe cambios en las preocupaciones que le genera a los/as docentes la innovación en su quehacer. Este modelo nos alerta que pensar que los docentes no cambian porque son "resistentes" simplifica un proceso complejo y, por lo tanto, es una explicación que no promueve la disposición a la innovación.

Según el *modelo de adopción del cambio*, cuando se les propone cambiar las formas de enseñar que han venido utilizando, los/as docentes están interesados en entender de qué se trata, cómo les afecta y qué tienen que hacer. Entonces, cuando se quiere introducir un cambio es necesario dar respuesta a esas preguntas. Después que ya tienen relativamente claro estos aspectos, la preocupación cambia a ¿cómo yo realizo esta nueva acción? Una vez que comienzan a implementar estas nuevas acciones, surgen nuevas preocupaciones: ¿está resultando?, ¿es efectivo?, ¿implica mucho más trabajo y esto vale la pena? Solamente después que han pasado esa etapa, empiezan a preguntarse si estas nuevas acciones están llegando a sus estudiantes, si ellos/as están aprendiendo más y mejor. En síntesis, el cambio pasa por construir un sentido personal que fundamente el esfuerzo de introducir una innovación y por conversaciones profesionales que posibiliten que el cambio individual sea un cambio colectivo y organizacional.

Para finalizar esta intervención, mi invitación es a que cuando cada uno/a de ustedes reflexione sobre desarrollo docente, piense más allá de qué contenidos o qué capacitación puedo ofrecer en mi centro escolar. El desarrollo docente es mucho más que perfeccionamiento, es construir nuevas relaciones sociales con nuestros/as estudiantes y con nuestros/as colegas en virtud de las nuevas demandas que le hace la sociedad a la profesión docente. Además, es una invitación a construir nuevos espacios laborales que promuevan un compromiso colectivo con el éxito de cada estudiante como un sujeto que es autor de su historia.

Referencias

Claxton, G. (1984). *Live and learn. An introduction to the psychology of growth and change in everyday life*. Londres: Harper and Row Publishers.

Wenger, E. (2000). Comunidades de Práctica y Sistemas de Aprendizaje Social. *Organization*, 7(2), 225–246.



Felipe Coloma

Psicólogo y magíster en Política y Liderazgo Educativo. Coordinador del Área de Liderazgo para el Desarrollo Profesional de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Mineduc, Chile.

En esta presentación quisiera presentar en qué consiste el Área de Liderazgo para el Desarrollo Profesional del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y cuáles son las unidades que la conforman. Luego, me referiré a la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta, junto con proporcionar mejores remuneraciones, mayores perspectivas de desarrollo y estipular el aumento de las horas no lectivas, llegó para cambiar el rol de los/as directores/as y los equipos directivos.

La Ley 20.903 declara explícitamente que una de las labores prioritarias de los/as directores/as y los equipos directivos es el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes. Esta determinación adquiere especial relevancia si consideramos que el liderazgo educativo es una de las variables escolares que más impactan en los aprendizajes de los/las estudiantes.

Es así como el principal objetivo para un/a director/a en la actualidad es ser experto/a en desarrollo profesional, especialmente, de los/as docentes de su establecimiento. Es ahí donde hemos puesto el foco y hacia dónde queremos orientar nuestros programas formativos, por ejemplo, abordando el tema de cómo utilizar algunos elementos que nos ha entregado esta ley, como las horas no lectivas y la formación local.

Para dar respuesta a lo anterior, el Área de Liderazgo para el Desarrollo Profesional del CPEIP está compuesta por cuatro unidades que se detallan en el siguiente cuadro:

| Las instituciones de FDC son acreditadas y evaluadas | | | |
|--|----------------------|-----------------|-----------------------------------|
| Formación Directiva | Inducción y Mentoría | Formación Local | Asignación de Desempeño Colectivo |

Formación Directiva es la unidad más antigua del Área de Liderazgo en el Centro. En ella se desarrolla el **Plan de Formación de Directores**, iniciativa que busca aportar al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en directores/as, equipos directivos y docentes que aspiran a ser directores/as de todo el país. El programa está dividido en cuatro categorías, que ofrecen formación vinculada a las trayectorias y necesidades específicas de cada profesional. La categoría 1 es para aspirantes a director/a o para quienes llevan menos de 3 años en el cargo; la categoría 2 es para directores/as e integrantes de equipos directivos que tienen entre cuatro y siete años de experiencia; la categoría 3 es para directores/as e integrantes de equipos directivos que tienen ocho o más años de experiencia; y la categoría 4 para directores/as y aspirantes a directores/as de establecimientos Técnico Profesionales (TP), considerando las particularidades de esta formación. Respecto de esta última categoría, es importante destacar que este año se incluyeron por primera vez cursos específicos para la educación técnico-profesional. Consideramos que este hito ha sido muy positivo para la política educativa,

demostrando que nos podemos abrir hacia otras realidades, asumiendo el desafío de seguir avanzando en esta materia.

Durante el año 2019, un total de 596 docentes e integrantes de equipos directivos fueron seleccionados para participar en el Plan de Formación de Directores. De ellos, 175 se desempeñan en establecimientos técnico-profesionales.

Esta unidad también se encarga del **Programa de Inducción a Directores Noveles electos por Alta Dirección Pública**. Este programa busca entregarles herramientas, competencias y habilidades necesarias para poder desarrollar de mejor manera esta función. Así, directores/as expertos/as acompañan en sus propias escuelas a directores/as noveles para apoyarlos/as en los desafíos que enfrentan en el día a día en su nuevo rol como directores/as.

Otra unidad es la de **Inducción y Mentorías** que implementa dos programas: la **Red Maestros de Maestros y el Programa Nacional de Inducción a Docentes Principiantes**.

La Red Maestros de Maestros tiene una larga trayectoria. Esta red reconoce a nuestros/as docentes más destacados/as de manera que ellos/as pueden participar en proyectos que consisten en desarrollar iniciativas orientadas al desarrollo profesional para que sus pares las implementen en las escuelas. Sin duda, estos/as maestros/as que hemos detectado como especialmente talentosos/as hoy día tienen un gran aporte que hacer al permear sus comunidades educativas.

Asimismo, la Unidad de Inducción y Mentoría tiene a su cargo el Programa de Inducción a Directores Principiantes, el cual consideró estudios nacionales e internacionales para su implementación y diseño. Hoy, gracias a la Ley 20.903, todos/as los/as docentes principiantes que trabajen en escuelas que ya entraron a la Carrera Docente y que tengan como máximo 38 horas de contrato, tienen el derecho de pedir una mentoría, es decir, que un/a docente mentor/a los/as acompañe en su propio establecimiento entre 4 y 6 horas semanales, abordando diversos desafíos pedagógicos, pero priorizando los que el/la docente principiante indique.

El/la mentor/a es un/a docente, al menos del tramo avanzado, que ha sido capacitado/a por el CPEIP como mentor/a. Consideramos que este programa va en la línea correcta y debe seguir potenciándose porque como institución pública debemos entregar el mejor acompañamiento posibles a los/as nuevos/as docentes y velar porque el apoyo lo entreguen docentes destacados/as. Es el Ministerio de Educación quien debe asegurar las condiciones para poder implementar el programa y es por ello que los/as docentes mentores/as tienen horas exclusivas para llevar a cabo esta función e incluso se les paga a los/as docentes principiantes por participar.

La tercera unidad es la de **Formación Local**, la cual se crea para responder al mandato de la Ley 20.903 que promueve el desarrollo profesional continuo. Para ello, los establecimientos educacionales deben elaborar un nuevo documento en su Plan de Mejora Educativo (PME), que es el Plan Local de Formación, conocido como el Plan de Desarrollo Profesional Docente.

Un aspecto fundamental de la Ley 20.903 es que, por un lado, considera el incremento de las horas no lectivas, lo que crea un espacio que no teníamos anteriormente o, al menos, no en esta medida. Estas horas se aumentaron al 35% de las horas de contrato de aula e incluso al 40% si son escuelas básicas con concentración de prioritarios sobre el 80%. Por otro lado, la

ley indica que debe haber un desarrollo profesional continuo, y que este debe ser pertinente y local. Gracias al aumento de las horas no lectivas, el desarrollo profesional pertinente y local es posible, pues se podrán llevar a cabo acciones formativas al interior de las escuelas que respondan a las necesidades específicas de los/as docentes.

Para comprender este tema en profundidad, considero relevante leer un documento que elaboramos y publicamos recientemente en la página web del CPEIP, (<https://www.cpeip.cl/formacion-local/>) el cual describe qué es el Plan Local de Formación, cuál es su sentido y cómo debiese ser elaborado. Actualmente estamos buscando apoyar a los equipos directivos a través de estas publicaciones, las cuales se complementarán a futuro con jornadas, cursos y otras acciones formativas.

La Unidad de Formación Local promueve que la mejor acción formativa es aquella que ocurre dentro del establecimiento y es liderada por sus docentes más competentes. Si bien es cierto que una escuela puede decidir contratar servicios de terceros para favorecer el desarrollo profesional de sus docentes, lo que queremos promover es "detecte usted quién es el/la docente experto/a que ya tiene en su establecimiento, cómo él/ella puede impulsar el aprendizaje en sus otros/as docentes y estructure el tiempo de las horas no lectivas para realizarlo". En este desafío el equipo directivo es clave, pues si bien sus integrantes no lideran necesariamente estas acciones formativas, sí deben crear las condiciones y facilitar los recursos necesarios para que estas puedan ocurrir.

Hace algunos días hablaba con un grupo de directores/as que relataban, que al revisar los currículums de sus establecimientos, resultó que en casi todos había algún o alguna docente experto/a en metodología o en didáctica, había algunos/as que eran magister o doctores, pero al pensar en desarrollo profesional docente, siempre estaban pidiendo apoyo externo. Entonces dijeron: ¿por qué no utilizamos a nuestros/as mismos/as docentes, o a ese experto 1 o a esa experta 2? Y esta fue la gran apuesta, la gran lección: debemos mirar a la escuela como un espacio de recursos privilegiado.

Finalmente, la cuarta unidad del Área de Liderazgo es la de **Asignación de Desempeño Colectivo**. Esta unidad se encarga de materializar una asignación a los equipos directivos, la cual se basa en proyectos de mejora a los cuales pueden postular todos los establecimientos que reciben subvención del Estado y que poseen al menos 251 estudiantes. Si el proyecto fue bien evaluado durante el año, al siguiente recibe una asignación, que es un pago económico para quienes integran el equipo directivo. Cabe señalar que hoy día estamos haciendo dialogar esta asignación, conocida como ADECO, con el desarrollo local, buscando que cada vez más proyectos se centren en el desarrollo profesional docente situado.

Lo que buscamos es apoyar a nuestros equipos directivos, por ejemplo, a través de acciones sobre cómo pueden desarrollar planes ADECO que, a su vez, tengan como foco el desarrollo profesional docente al interior de las escuelas. La idea, desde el Área de Liderazgo, es utilizar nuestras distintas unidades y ponerlas al servicio de esta nueva visión.

Es importante destacar que al hablar de liderazgo no solo hacemos referencia a equipos directivos, sino a todas las personas que ejercen roles de liderazgo al interior de las escuelas. Por ejemplo, en el Programa de Inducción y Mentorías, mencionado anteriormente, los/as mentores/as son justamente docentes destacados/as, a los/as cuales ayudamos a formarse para

ejercer este rol. Existe la visión de que hoy el sistema tiene más herramientas para poder captar quiénes son sus profesionales que están más avanzados y cómo esos/as profesionales ayudan a quienes están iniciando su trayectoria de aprendizaje, sin tener que buscar afuera algo que normalmente encuentran dentro de sus escuelas. Adicionalmente, debemos considerar que los estudios nos han mostrado reiteradamente que, además de lograr mayor impacto y pertinencia, el uso de las capacidades locales suele ser mucho más sustentable en el tiempo.

Readecuación de programas y desafíos futuros

Como se mencionó al inicio, la Ley 20.903 impacta los distintos programas del Área de Liderazgo, algunos nuevos y otros preexistentes, pues exige darle mayor relevancia al desarrollo profesional docente, al uso de horas no lectivas y a nuevas metodologías de acompañamiento pertinentes para apoyar a los/as directores/as.

Ejemplo de lo anterior es que, a partir del año 2017, el CPEIP creó el **Programa de Acompañamiento a Directores Noveles electos por ADP**. Como bien enfatiza la literatura, durante el primer año de ejercicio, nuestros/as directores/as se sienten sobrepasados/as, en "shock", por la enorme responsabilidad y diversidad de tareas que exige el cargo, muchas de las cuales no son abordadas en programas de formación. Además, los/as mismos/as directores/as relatan que requerirían apoyo de otro/a profesional que se desempeñe o se haya desempeñado en el mismo cargo.

Buscando avanzar en acompañamiento pertinente, el nuevo programa exige que el acompañamiento a estos/as directores/as noveles sea realizado por profesionales con experiencia directiva, que idealmente hayan ejercido el cargo durante varios años y que hayan sido capacitados como mentores/as. El acompañamiento es en terreno, en la escuela del/la novel, y responde a las necesidades que determinan en conjunto. Esto es un gran hito, ya que cuando le preguntábamos a los/as directores/as noveles quién les gustaría que los/as acompañara, normalmente la respuesta era "otro director u otra directora con experiencia, que ojalá lo haya hecho muy bien y pueda brindarme apoyo". En ese sentido este programa, además de formar al/la mentor/a, lo/a pone en contacto con otros/as directores noveles que están en su propio territorio. A propósito también de la ley, hemos hecho un esfuerzo por ampliar la cobertura y recursos destinados a este programa.

Otra repercusión de esta ley es que se creó la **Unidad Formación Local, dentro del Área de Liderazgo para el Desarrollo Profesional Docente**, con el propósito de elaborar orientaciones y herramientas que apoyen la gestión del desarrollo profesional. A futuro esta unidad realizará otras acciones, como videos que recojan experiencias exitosas de líderes escolares que promueven el desarrollo profesional, cursos para que los equipos directivos promuevan la colaboración entre pares y la retroalimentación pedagógica, y experiencias piloto para implementar programas de trabajo colaborativo entre escuelas de un mismo territorio.

Así también, estamos revisando nuestra oferta formativa y haciendo una revisión profunda del **Plan de Formación de Directores**, revisando qué aspectos deben ser modificados y actualizados para que efectivamente sea un apoyo en el desarrollo profesional docente local, en el uso de horas no lectivas y en el fomento del trabajo colaborativo. En la reflexión que hemos realizado, acompañada de estudios nacionales, aparece un tema urgente: necesitamos aumentar las horas destinadas al desarrollo profesional docente de nuestras propias acciones formativas.

Estamos haciendo una tremenda apuesta para que nuestros/as directores/as sean líderes pedagógicos/as, verdaderos/as líderes de desarrollo profesional, pero ello requiere desarrollar las competencias necesarias. Si uno lee la encuesta que año a año hace la Universidad Diego Portales, a través del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), observa que los/as directores/as solicitan mucho apoyo en este punto específico, porque no tienen del todo claro cómo liderar ese desarrollo.

Adicionalmente, queremos aumentar la cobertura del Programa de Inducción a Directores Noveles, fortalecer la Red Maestros de Maestros en las mentorías y reorientar la oferta de cursos de actualización directiva. Esto lo haremos con la visión de apoyar a los equipos directivos en los nuevos desafíos que plantea la ley para ellos.

Desde el CPEIP estamos convencidos que la Ley 20.903 viene a modificar las prioridades del liderazgo escolar y que, para responder a estas nuevas demandas, nos exige repensar nuestros programas y organización interna. De esta manera, es nuestro deber preparar mejor a nuestros equipos directivos y líderes escolares de manera que asuman nuevas funciones y realmente puedan ser un aporte para el desarrollo profesional docente situado y pertinente a sus establecimientos y realidad local. Hemos hecho muchos avances, pero todavía nos queda camino por recorrer para continuar impulsando la calidad docente y, con ello, la calidad de la educación a nivel país.

SER DIRECTOR/A ESCOLAR: ¿UNA “OTRA” IDENTIDAD PROFESIONAL?

Ricardo Cuenca

Sicólogo social y doctor en Educación. Investigador del Instituto de Estudios Peruanos y profesor del Departamento de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Hay algunas preguntas que me han dado vueltas en el último tiempo luego de haber participado en un estudio sobre liderazgo escolar en América Latina: ¿ser director/a escolar constituye una identidad profesional distinta a la de ser docente?; ¿qué ocurre con la identidad profesional de los directores y las directoras escolares?; ¿es ésta acaso, como suele suceder por defecto, una extensión de la identidad profesional docente o, por el contrario, es otra identidad, independiente de aquella?

Propongo, en primer lugar, reconocer que los/as directores/as escolares son docentes y que esto es un punto de partida fundamental a tener presente para analizar cómo construyen su identidad profesional y, en especial, cómo vinculan su identidad docente con la función directiva. En segundo lugar, también debemos reconocer que no sabemos con exactitud qué es un/a director/a escolar, aun cuando existen, como en Chile y Perú, marcos de desempeño o algunos perfiles, como en México y Colombia. Lo que sucede es que cuando empezamos a mirar más allá de esos desempeños o perfiles, nos damos cuenta que, en los hechos, cuesta entender qué es exactamente un/a director/a en estos tiempos.

La situación de los/as directores/as escolares en América Latina, en particular, y en el mundo, en general, ha cambiado rápidamente en los últimos años y estos cambios han ocurrido de manera desigual en los distintos países de la región. Es así como en Chile, por ejemplo, existen maestrías dirigidas a los/as directores/as escolares para tratar de incorporar en su quehacer la idea de liderazgo pedagógico como enfoque conceptual de la función directiva, mientras que en otros países ni siquiera hay una maestría y los cursos de capacitación están concentrados en gestión, permaneciendo postergada, de esta manera, la idea de liderazgo pedagógico.

A pesar de estas diferencias, dos asuntos son comunes en la región: en primer lugar, la atención a las/os directoras/es escolares es algo irrenunciable en los países de América Latina porque toda la evidencia acumulada hasta el momento muestra la importancia de su papel en el desarrollo de aprendizajes en los/as estudiantes. En segundo lugar, la “cuestión” del/la director/a escolar no ha estado en la agenda de la academia o, en el mejor de los casos, ha sido incorporada de manera tardía. Hasta hace no muchos años, no había una preocupación mayor por los/as directores/as escolares en la región.

No obstante, en varios países de la región se empiezan a diseñar políticas específicas dirigidas a los/as directores/as escolares, aun cuando se observan marcadas diferencias entre las políticas de los distintos países. Por ejemplo, hay cada vez más países que empiezan a elaborar estándares para reconocer esta función directiva. Se crean nuevos marcos normativos para regular las carreras, los salarios y las condiciones de trabajo, sobre todo en aquellos países que han intentado transitar hacia carreras, que hace algunos años llamé “de segunda generación”, es decir, carreras definidas desde un enfoque meritocrático, como es el caso mexicano, peruano, ecuatoriano y chileno⁵.

⁵ Cabe señalar que el caso mexicano acaba de retroceder en esta materia porque se ha derogado la Ley de Servicio Profesional Docente.

En esta situación de avances desiguales, observamos que la discusión sobre la identidad de los/as directores/as escolares no está siendo abordada ni en el ámbito de las políticas, ni en la academia con la atención debida. Probablemente, la elaboración de estándares haya sido la única manera de ayudar a construir esa identidad pero cabe preguntarse si a partir de los estándares es posible construir o reconstruir una identidad profesional.

En este contexto quisiera plantear dos preguntas: ¿cuán relevante es construir o reconstruir una identidad profesional propia del/la director/a escolar? y ¿qué tipo de formación necesitarían las/os directoras/es escolares para responder a este proceso de construcción o reconstrucción de identidad profesional?

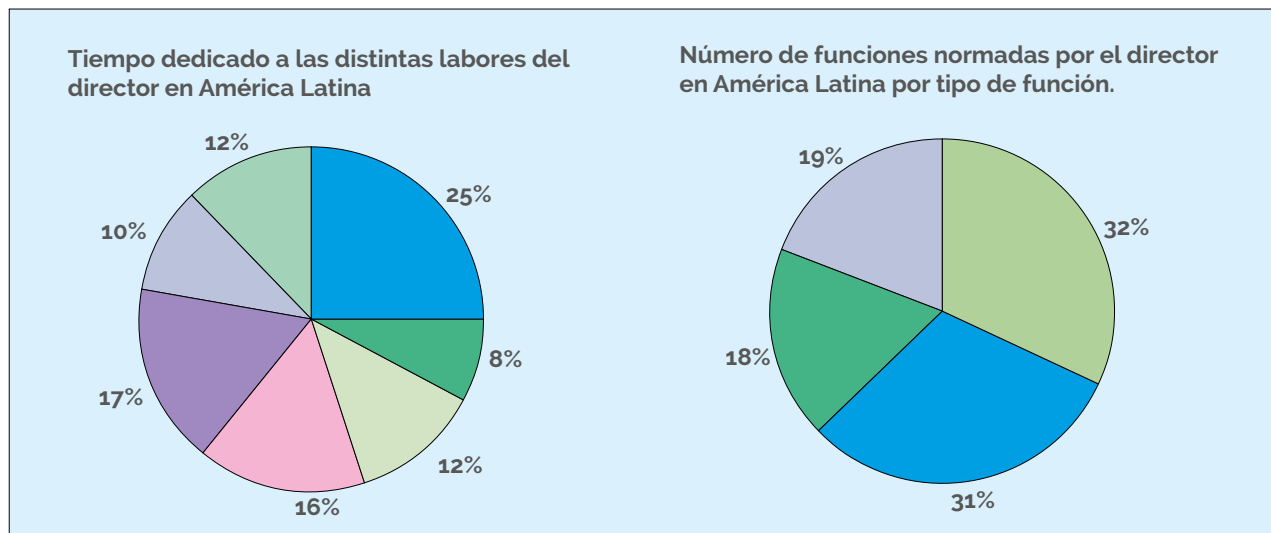
Desencuentros en la construcción o reconstrucción de la identidad profesional del/la director/a escolar

En los estudios sobre identidad profesional, particularmente sobre la identidad profesional de los/as docentes, es posible distinguir dos grandes orientaciones conceptuales. La primera es aquella que reconoce que la identidad profesional de los/as docentes se configura a partir de la idea del docente como un sujeto profesional que es, por lo tanto, parte de un colectivo y de un gremio; sus problemas y sus cambios, entonces, se producen en el marco de ese colectivo y en su trabajo directo en el aula, en la escuela o en el sistema educativo. A esta orientación conceptual pertenecen, por ejemplo, las propuestas de Andy Hargreaves. La otra orientación, más cercana a las ciencias sociales, busca construir o reconstruir la identidad profesional de los/as docentes a partir de su función social, de la matriz cultural en que se inscriben, de lo que representan o de lo que dejan de representar en la sociedad. El/la docente, entonces, además de un sujeto profesional, se vuelve un sujeto social. A esta orientación pertenecen, por ejemplo, los estudios de Pierre Bourdieu.

Uno de los elementos que influye en la construcción de una identidad profesional es la alineación entre lo que se espera que haga un/a profesional y lo que realmente hace. En el caso de las/los directores/as escolares este ideal está construido sobre la base de orientaciones conceptuales que lo definen como un/a líder pedagógico/a que tiene entre sus funciones principales el apoyo a los/as docentes en su labor y la supervisión de estos/as. En esta comprensión de la identidad del/la director/a escolar lo administrativo pasa a un segundo plano.

Como vemos en el siguiente gráfico, en América Latina existe un desencuentro entre lo esperado y lo realizado, en un doble sentido: por un lado, entre el "ideal" planteado en los estándares y lo que realmente realizan los/as directores/as escolares y, por otro lado, entre ese mismo ideal, desarrollado la mayoría de las veces en el plano conceptual, y las normas educativas.

Gráfico 1. Distribución de funciones declaradas y normadas de los directivos escolares



Fuente: Elaboración propia con base en Murillo y Roman (2013) y Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). Elaboración propia.

En color turquesa están todos aquellos paquetes de actividades que los/as propios/as directores/as escolares, en la encuesta del TERCE, dicen que se corresponden con las labores que hacen efectivamente. A la pregunta sobre qué hacen y cómo distribuyen el tiempo, alrededor del 45% de los/as directores/as escolares responde que distribuye su tiempo en cuestiones administrativas o de gestión. A la derecha, a partir de las funciones que los propios sistemas educativos norman para el trabajo de los/as directores/as escolares, otra vez, en la parte que no es la gris, aparece casi un 60% en que las normas están dirigidas también a cuestiones meramente administrativas.

Existe, entonces, un primer desencuentro y es aquel que se produce entre las exigencias de un tipo de liderazgo pedagógico muy bien definido y una realidad que no siempre se corresponde con estas exigencias.

Un segundo aspecto vinculado a la construcción de las identidades profesionales de los directores/as escolares es cómo queremos que se construya este/a líder pedagógico: ¿acaso sobre la base de un conjunto de exigencias en la práctica que lo coloca en otra línea de trabajo muy distinta a la que tenía como docente? El riesgo es que suceda aquello que Richard Elmore dice que sucede con los/as docentes que asumen puestos directivos: pierden de un momento a otro la referencia tradicional de su trabajo, que es enseñar, y esta situación genera un fuerte problema en la construcción de su propia identidad profesional.

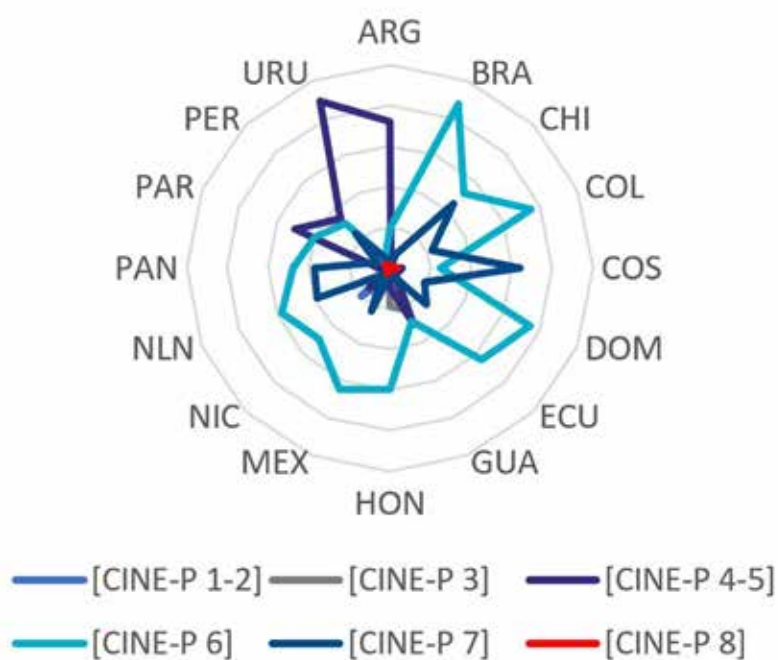
La formación de los/directores/as escolares en la construcción o reconstrucción de su identidad profesional

Sabido es que la formación es un elemento fundamental en la construcción de las identidades profesionales. En el caso de los/as directores/as escolares esto es particularmente importante.

En el siguiente gráfico se muestra la distribución de los/as directores/as escolares en América Latina de acuerdo al nivel educativo más alto completado. Tal como se aprecia, en la mayoría

de los países de la región, estos/as han alcanzado un título o grado de educación terciaria y en casos como Chile y Costa Rica se aprecia mayores porcentajes con posgrados a nivel de maestría. Uruguay destaca por contar con directores y directoras escolares con niveles postsecundarios no terciarios. Es prácticamente inexistente el porcentaje de directores/as escolares con grados de doctor.

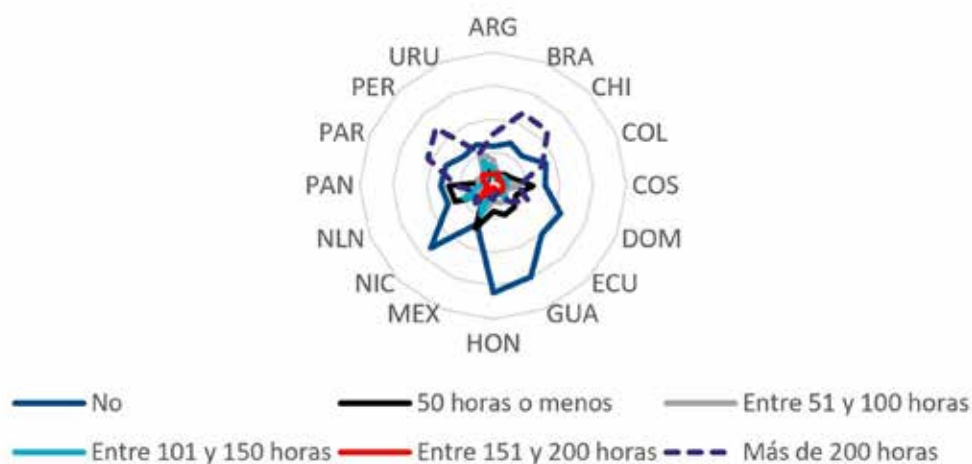
Gráfico 2. Directores/as según nivel educativo más alto completado (AL, 2013, porcentajes)



Fuente: Base de datos del TERCE, OREALC/UNESCO Santiago.

Siempre en la línea de formación, el gráfico 3 muestra información del tipo de actividades de desarrollo profesional de los/as directores/as escolares. Lo que vemos es que esa pequeña sección en rojo (en el centro) o la línea azul de la izquierda indican que hay algunos países que aún están muy rezagados. Es decir, la formación de los/as directores/as escolares consiste fundamentalmente en capacitaciones de poca cantidad de horas. La línea punteada muestra la participación en capacitaciones de más de 200 horas. En esa categoría se encuentran países como Brasil, Chile, Perú y Paraguay. La otra cara de la moneda está expresada en la línea negra del medio que muestra que los/as directores/as escolares son formados/as a partir de capacitaciones de 50 horas o menos.

Gráfico 3. Directores/as según asistencia a actualizaciones, perfeccionamiento y posgrado (últimos 4 años) (AL, 2013, porcentajes)



Fuente: Base de datos del TERCE, OREALC/UNESCO Santiago.

La información agregada muestra que en América Latina la formación de los/as directores/as escolares es fundamentalmente una formación continua que tiene que ver con esta idea de desarrollo profesional. Bajo esta premisa, la oferta de actividades de desarrollo profesional tiene prioridad frente a la formación de mediano y largo aliento, tales como las maestrías y los doctorados.

Sin embargo, aun en aquellos países donde hay un avance en formalizar la formación para directores y directoras escolares, en línea con el desarrollo de competencias para el liderazgo pedagógico, existen aún deficiencias. En un estudio recién publicado por Muñoz, Amenábar y Valdebenito (2019), que analiza la oferta de maestrías y programas formativos dirigidos a directores/as escolares en Chile, se señala que aunque la oferta se ha incrementado, persisten problemas de enfoques metodológicos que impedirían el logro formativo de los/as líderes escolares.

Reflexiones finales

Vuelvo a la pregunta inicial acerca de la necesidad de pensar en una identidad profesional propia de los/as directores/as escolares.

Hasta este momento, estamos apoyando la construcción de la identidad profesional de los/as directores/as escolares en esto que hemos llamado "identidad por defecto". Es decir, asumimos que así como es tiene que ser y, por lo tanto, no estamos reflexionando efectivamente más allá de las construcciones conceptuales que suenan bien, pero que parece que tienen poco asidero en la realidad de la práctica cotidiana.

Aun cuando existe un consenso alrededor de la idea de liderazgo pedagógico, los/as directores/as escolares en la mayoría de los países de la región no pueden renunciar a otro tipo de

actividades que son inevitables. En todo caso, la "identidad por defecto" ha estado concentrada fundamentalmente en la elaboración de los estándares y algo que hemos aprendido a partir de la elaboración de esos estándares es que no podemos cometer el error de pensar que el ser deviene del deber ser: que lo que creemos que debe ser es lo que sucede en la realidad. Eso es una falacia y el hecho de tener un marco de estándares espectacular no define, necesariamente, la identidad de ningún/a profesional.

Otro aspecto a considerar respecto al liderazgo pedagógico, a la función de los/as directores/as escolares y a su formación tiene que ver con las enormes exigencias, relacionadas con un conjunto de aspectos socioeducativos, que América Latina ha empezado a hacerle a las escuelas y, particularmente, a los/as directores/as escolares. Hice el ejercicio rápido, para ver lo que pasaba en México, en Colombia y en Perú, de calcular la cantidad de trabajo no solo en horas, sino en dedicación al momento de pensar en la manera cómo encaran los/as directores/as escolares el trabajo con los programas de protección social, por ejemplo, o con los programas de transferencias condicionadas. En los países donde estos programas aún existen, la carga extra para la escuela y para el/la director/a escolar es un elemento que también debiera ser considerado en la discusión sobre la construcción o reconstrucción de la identidad profesional de los/as directores/as.

Finalmente, quisiera compartir una reflexión acerca de la formación de los/as directores/as escolares, en un doble sentido. Por un lado, estamos esperando que estos sean formados de manera diferenciada a los docentes. Sin embargo, la mayoría de quienes los/as forman son formadores/as docentes. Frente a esto surge la pregunta acerca de cómo evitamos tener otro desencuentro, ahora entre el tipo de formación que estamos exigiendo y las condiciones que ofrecemos para que esa formación se dé. Si dejamos de lado la defensa corporativa de la formación docente, es válido preguntarse cuántos/as formadores para directores/as que no son docentes se requerirían para formar al tipo de director/a escolar que debería construir esa identidad profesional. Por otro lado, está el tema de la formación especializada. Creo que es el momento de ponernos a pensar si ante estas nuevas exigencias, esta nueva idea de trabajo de la escuela, esta nueva relación de la escuela con un conjunto de procesos educativos, es suficiente la formación de los directores/as escolares como una formación especializada, es decir, como una especialización postítulo. ¿Será suficiente para todas estas exigencias? O, por el contrario, estamos frente a una oportunidad para pensar en la posibilidad de que la formación de los/as directores/as escolares sea una especialidad de la formación inicial de los/as docentes.

Entiendo que esto es una discusión compleja, pero creo que hay que darla. Así como hay especialidad de educación preescolar, de primaria, de secundaria en historia, se necesita tener una especialidad de dirección escolar en la formación inicial docente y no depositar toda esta responsabilidad en la formación en servicio o en la formación continua que, por más que se intente, puede cometer los dos errores que ya ha cometido en relación a los/as docentes. El primero, volverse una formación remedial que trata de parchar huecos de la formación inicial docente y el segundo, pensar que el/la director/a escolar no puede tener una carrera de tal y que tiene siempre que estar pensando que es un/a directora escolar en tanto dure en esa función y, por tanto, no va a desarrollar una línea de carrera porque en cualquier momento va a estar regresando al aula.

Esta discusión tiene que ver, desde mi punto de vista, con cómo planificamos la formación de los/as directivos/as escolares si lo pensamos y lo enfocamos con la mirada puesta en su

identidad profesional. Son profesores/as, pero la pregunta es si solo tienen que ser profesores/as. Dicho de otro modo, ¿es la carrera del/la director/a escolar una etapa más de la carrera docente o es una carrera distinta?

La identidad profesional es un proceso constructivo que, aunque puede darse por defecto, siempre es mejor ser activos/as en su construcción.

Referencias

Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. *La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.

Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M.J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafío de su oferta. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>

Murillo, J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, (361), 1-21. Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista de Estudios Sociales*, (117), 123-148.

LA EDUCACIÓN CONTINUA DE LÍDERES ESCOLARES DESDE MI EXPERIENCIA COMO DIRECTORA

Alondra Zúñiga

Profesora de Educación Básica y profesora de Matemáticas. Magíster en Educación, mención Gestión Educacional. Directora del Colegio Julio Montt Salamanca.

Es sabido por todos y todas que la influencia que tenemos los y las líderes escolares en el aprendizaje de nuestros/as estudiantes es relevante:

El liderazgo escolar mejora la enseñanza y el aprendizaje, de manera indirecta y más poderosa, al mejorar el estado de las condiciones clave importantes del aula y de la escuela y al fomentar las interacciones entre padres e hijos en el hogar que mejoran aún más el éxito de los estudiantes en la escuela. (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2019)

El camino del liderazgo escolar, entonces, es exigente, complejo y altamente demandante, pues contempla una gran responsabilidad social.

Soy directora, mi primera formación es como profesora y esto es significativo para ejercer como directora, dado el conocimiento del ejercicio docente que implica. También es importante destacar que con el perfeccionamiento continuo he logrado fortalecer mis capacidades técnicas y socioemocionales para enfrentar de manera efectiva las funciones de liderazgo y dirección.

Distintas investigaciones evidencian que la manera en que los países han enfrentado el desafío de formar a los/as directores/as de escuela es diversa y sin lineamientos unificados porque las políticas implementadas han dependido de su contexto específico de implementación (Muñoz, 2018). Por mi parte, concuerdo con la idea de que la formación de líderes escolares debe tener como requisito ser pertinente en un contexto, es decir, considerar las características propias de las comunidades educativas. Además, debe distinguir las distintas etapas de la "carrera directiva". De esta manera, descarto la aplicación de programas únicos de formación para los/as líderes educativos/as.

He sido parte de varios programas de formación de directores/as. El primero de ellos me dio la oportunidad de elegir el tipo de programa y la institución. En ese momento pensé que estos componentes eran suficientes para adquirir nuevas herramientas para mejorar mi gestión y con ello el liderazgo escolar en mi contexto, un colegio particular subvencionado de la IX Región de Chile. En ese momento no consideré relevante la variable "experiencia y contextos de mis futuros/as compañeros/as".

Me encontré con compañeros/as de programa que ejercían como directores/as, jefes técnicos/as e inspectores/as, entre otros cargos. Había relatores/as con experiencia en una universidad pública de prestigio y excelencia académica que ha contribuido al perfeccionamiento del sistema educacional del país. Estoy hablando de la Universidad de Chile, la cual fue mi primera instancia de formación directiva. Al escuchar los comentarios de los/as compañeros/as me sentía intranquila y con frecuentes interrogantes, lo cual atribuía a que mi realidad, mi contexto sociocultural, era muy distinta al de muchos/as de los/as colegas provenientes de escuelas y liceos públicos que estaban en ese momento participando, al igual que yo, del curso "Formación de directores de excelencia".

Actualmente, cuando se postula a un curso de educación continua de líderes escolares, la asignación de la universidad y tipo de programa depende de los años de experiencia en un cargo directivo. ¿Será suficiente esta categorización? Propongo que la selección de la universidad que ofrece el programa la realice el/la postulante, de esta manera también se estará evaluando a las instituciones que ofrecen los programas financiados por el Estado.

El año 2017 terminé otro perfeccionamiento de formación de directores/as donde me asignaron un diplomado y una institución. Fui parte de un grupo de integrantes de equipos directivos donde había escasos directores, la mayoría ocupaban cargos de jefes/as técnicos/as e inspectores/as, encargados/as de convivencia, entre otros. Constaté que los/as colegas que no eran directores/as presentaban necesidades formativas distintas a las de los/as directores/as en ejercicio. En consecuencia, sugiero que la formación continua de directores/as en ejercicio sea orientada al perfeccionamiento continuo en un mismo nivel de experiencias directivas.

Respecto a la pregunta de si existe en Chile una política de formación de directores/as escolares, considero que el Ministerio de Educación, por medio del CPEIP, en colaboración con universidades públicas y privadas, ha llevado adelante distintas acciones formativas que buscan fortalecer las competencias, conocimientos y habilidades de estos/as. En estas acciones formativas se reconoce como relevante la fase en que se encuentran los/as participantes en su trayectoria como líderes escolares, tal como lo exponen varios/as autores/as e investigadores/as. En relación con la calidad de la formación continua, creo que hemos avanzado bastante, sin embargo se hace necesario y urgente implementar una carrera directiva.

Tenemos programas como ADECO (Asignación de Desempeño Colectivo) en los que participamos y ganamos un incentivo económico, pero nada garantiza que por haber ganado el ADECO nos ubiquemos en una categoría superior como directores/as. Tampoco influye la cantidad de perfeccionamientos que realizamos. El año 2016, todos/as los/as directores/as que estaban ejerciendo como tales en establecimientos públicos o particulares subvencionados quedaron encasillados/as en "avanzados/as", sin embargo, no hay una carrera clara que indique cómo avanzar de categoría, a experto 1 o experto 2. Son cuestionamientos que nos hacemos los/as directores/as escolares y es un desafío importante para las políticas públicas de formación de directores/as escolares atender a estos cuestionamientos.

En relación a de qué manera los programas de formación de líderes escolares aseguran el desarrollo de capacidades en los/as directores/as para enfrentar el desarrollo profesional docente, puedo afirmar, de acuerdo a mi experiencia, que algunos programas aportan instancias de reflexión permanente y crítica que logran desarrollar capacidades en los/as directores/as, así como también una mirada distinta al cambio, enriquecida con el relato de las experiencias de los/as pares con contextos y cargos similares. De acuerdo a lo anterior, destaco en mi proceso de formación como líder escolar, la formación como mentora de directores/as noveles, que comprende una reflexión permanente y crítica que me permitió poner en práctica herramientas para enfrentar el desarrollo profesional propio y aportar al de otras comunidades.

En relación con los enfoques que debieran tener los programas futuros, propongo promover una formación colaborativa, con intercambio de experiencias exitosas y también no exitosas porque considero que se aprende más de los errores que de los éxitos. Considero importante, además, desarrollar capacidades para detectar competencias profesionales y sociales, para fortalecer las comunidades, generar redes de directores/as en contextos similares y, por último, y tal vez sea lo más importante, fortalecer las mentorías entre pares.

Referencias

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077

Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO)

PANEL 3. PRÁCTICAS INNOVADORAS DE EDUCACIÓN CONTINUA DE DOCENTES



El tercer panel del Seminario tuvo como propósito diagnosticar, analizar y ofrecer proyecciones respecto del rol de la innovación en la educación continua de docentes. Para abordar este objetivo, el panel invitado reflexionó sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué tensiones y/o desafíos se generan en las prácticas de educación continua en la región?
- ¿Cuál ha sido y cuál debiera ser el rol de las instituciones formadoras de docentes respecto de la investigación y la innovación en formación continua?

Las ponencias de las invitadas y del invitado analizaron las características y el estado actual de la formación continua docente en la región, identificando sus patrones y atributos generales, y discutieron sobre el rol de la innovación en este campo, vislumbrando las posibilidades, implicancias y oportunidades que ofrece para el desarrollo profesional.

Enrique Revilla

Bachiller en Educación y magíster en Gestión Educativa. Director de la Escuela Profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Me propongo presentar la experiencia peruana en torno a la formación continua en los últimos años. En primer lugar, quisiera compartir un marco de realidad en el cual el Perú se inscribe; en segundo lugar, presentar cómo nos ha ido en los últimos veinte años en relación a los diferentes programas formativos implementados en nuestro país; y, por último, poner en la agenda el tema de la cuestión docente.

Marco de realidad peruana

La Educación Básica Regular, según fuentes del censo escolar en nuestro país del año 2000 al 2017, no ha crecido en cuanto a su cobertura, tanto en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Son 8 millones de niños, niñas y jóvenes los/as que asisten a las escuelas peruanas. En relación a la población docente, a los servicios educativos, al número de escuelas y al gasto público por estudiante sí ha habido niveles de incremento.


Si bien los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INEI) en nuestro país dicen que son 10 millones de niños/as y jóvenes los/as que tienen de 0 a 17 años y que deberían estar dentro de la población escolar, la permanencia de los 8 millones nos hace pensar que todavía tenemos una población que no está insertada en la experiencia escolar. Por eso el acceso a la educación todavía sigue siendo en nuestro país un gran reto, una demanda por atender. Un dato significativo para el Perú es que, como país multicultural y plurilingüe, de esos 8 millones de estudiantes de Educación Básica Regular, un millón doscientos mil estudiantes se encuentran en escuelas rurales. Ciento un mil docentes están acompañando estas escuelas y 35 mil son locales escolares del mundo rural.

De los cincuenta y un mil servicios educativos, en general, 7% en este mundo rural son polidocentes, 48% multigrado y 45% unidocentes.

Con referencia a los centros de formación del profesorado en el Perú, tenemos de dos tipos: las facultades de educación que pertenecen a las universidades y los institutos superiores pedagógicos. Existen 63 facultades de educación, de las cuales 38 son públicas y 25 privadas. Hasta el año 2017, 49 habían sido acreditadas con estándares nacionales, con una población de 17.284 estudiantes. En relación a los institutos superiores pedagógicos, las famosas ex Normales que en algunos países de la región de América Latina todavía persisten, son 197 en el país. De ellas, 116 son públicas, 44 de ellas acreditadas al 2017 y su población es de 7.131 estudiantes, menor en comparación a las universidades, según matrícula del 2018.

Desarrollo de programas formativos

La formación continua en los últimos veinte años en el Perú ha pasado por una serie de etapas y ha realizado diversas apuestas por actualizar y/o perfeccionar a los/as docentes. En este tiempo han existido cuatro grandes focos de atención. Entre 1995 y 2001 se implementó el famoso Plan K, experiencia de carácter masiva, homogénea a nivel nacional, en torno al enfoque



por competencias asumido por el país. Desde 2002 hasta el 2006, se desarrolló el Programa Nacional de Formación Docente en Servicio que estuvo focalizado en la especialización y en la actualización de los docentes del sector público, donde participaron alrededor de 200.000 docentes a nivel nacional. Entre 2007 y 2011 se implementó el PRONAFCAP, donde se incorporaron estrategias externas a la escuela como el acompañamiento pedagógico. Esta experiencia permitió acompañar al/la docente en aula, para favorecer la práctica reflexiva y la mejora de los logros de aprendizaje. Y finalmente, entre 2012 y 2015, se desarrollaron diversos programas que respondían más a una coyuntura específica o a un pedido de un ministerio, de una región o de un área, o a una necesidad determinada. Estos programas no estaban debidamente articulados a la política nacional.

¿Cuáles han sido las características en general de todos estos programas en los últimos 20 años en el Perú? Ha habido una alta inversión en estos programas y las estrategias han estado centradas en la capacitación, la actualización y la especialización. En este caso han sido programas de carácter remedial porque lo que se ha querido atender es lo que no se ha trabajado en la formación inicial docente. Han sido programas de carácter masivo y homogéneo que muchas veces no han reconocido la diversidad o los diferentes contextos que se dan en el país. Han sido programas que han puesto mucho énfasis en la disciplina o en la parte didáctica, pero a nivel aplicativo, enfocándose en recetas de metodologías, estrategias, que permitan, quizás, mejores posibilidades de programación de los contenidos, pero enfocándose en la enseñanza del docente. Han sido programas fragmentados que no necesariamente han estado pensados en una meta a corto ni a largo plazo y que respondan a una política sostenida. En estos 20 años, los programas implementados no han estado articulados del todo con los órganos descentralizados y mucho menos articulados con la propia política nacional. Por lo tanto, podríamos decir, según las autoras Montero y Carrillo (2017), que el Estado peruano no ha podido sostener una política de formación docente en servicio.

A finales del 2015, se comenzó a pensar en un sistema nacional de formación docente en servicio que responda justamente a los hallazgos o conclusiones que veníamos enunciando desde hace varios años atrás. Es así que nace un nuevo modelo de formación docente en servicio que permite, en primer lugar, una constatación que para muchas personas puede ser evidente, pero que en el caso peruano era necesario explicitarla: los programas de formación docente en servicio deben reconocer que en el profesorado hay diversos actores. Uno es el/la profesor/a de aula que cumple un rol de garantizar aprendizajes, pero también hay docentes que son directivos, como los/as directores/as y subdirectores/as, también hay docentes que son formadores/as de docentes y por último hay formadores/as de formadores/as, esto es docentes que forman a futuros/as profesionales de la educación.

Este nuevo modelo permitiría articular, desde una mirada de continuo, tres etapas de la trayectoria profesional del/a docente. En primer lugar, habría que fortalecer la formación inicial docente. Es necesario pensar la formación del/la docente, no desde el ejercicio profesional sino desde la etapa en la que se vienen formando en las facultades de educación o institutos pedagógicos. En segundo lugar, sería necesario acompañar a los/as docentes que recién ingresan a la carrera a través de un programa de inducción docente. En el Perú, recién en 2016 se implementó el primer programa de inducción docente. En 2018 y 2019 se ha tenido una segunda experiencia que se viene validando y extendiendo en toda la Básica Regular. Por último,

habría que fortalecer las competencias del/la docente en ejercicio que le permitan la mejora continua para llegar a una etapa propiamente de especialización.

Otro aspecto importante en el modelo a aplicarse es pensar la formación por actores. La oferta debe ser diferenciada, es decir, se deben diseñar experiencias formativas para docentes de aula, para directivos y para formadores/as de docentes por separado.

Los enfoques que sustentarían la formación de docentes en este nuevo modelo serían el enfoque por competencias, el crítico reflexivo, el enfoque situado en la práctica y el de aprendizaje colaborativo.

La propuesta o nuevo modelo de formación de docentes en servicio estaría basada también en el marco de políticas ya definidas en el país. Así, tenemos el Marco del buen desempeño docente y el Marco del buen desempeño del directivo, en los cuales se mencionan las competencias de un/a buen/a docente y las de un/a buen/a director/a. Estos marcos presentan competencias y desempeños que se vienen trabajando de manera gradual.

Todo este proceso nos ha hecho mirar la formación docente desde una perspectiva continua, es decir, pensar no solamente desde la formación inicial, sino desde la atracción a la carrera. Esta política de formación compromete de manera especial a los centros de formación del profesorado que deben de pensar en las estrategias de captación de los/as nuevos/as docentes, asegurar la formación inicial en base a estándares de egreso y donde la formación en servicio desarrolle también estándares profesionales que aseguren que las diversas acciones formativas en la formación en servicio se den a lo largo de toda la vida.

Lo anterior exige al sector educación en el país trabajar de manera articulada también con los órganos descentralizados. El Ministerio de Educación como órgano rector necesita trabajar de la mano con las direcciones regionales y las unidades de gestión que se encuentran por todo el país. Estos niveles de coordinación y/o articulación permitirán también que los programas formativos sean descentralizados, contextualizados y monitoreados desde un enfoque territorial.

Es importante subrayar que la meta de los programas formativos no debe terminar en una intervención externa, sino que debe promover la autonomía de las escuelas. Es allí donde los/as formadores/as, los/as docentes, los/as directores/as deben ser quienes identifiquen las necesidades formativas y son las propias escuelas, en relación con la comunidad, con la región, con el contexto más inmediato en el cual están insertas, las que deben establecer esas mejoras o planes de mejora. Esto no está en desacuerdo con una estrategia de intervención externa a la escuela, pero se asume que lo fundamental es que el/la propia docente pueda involucrarse en estas mejoras y eso supone un perfil del/la docente, no solo a nivel pedagógico, sino que también desde una perspectiva política. Por lo tanto, los nuevos programas formativos que queremos iniciar en el Perú -porque estamos en este proceso- quieren ser iniciativas articuladas con el sistema educativo, programas que atiendan necesidades específicas del sistema, de la escuela, del/la docente, que fortalezcan la escuela como centro de formación, en el marco justamente de la autonomía.

Se espera también que estos nuevos programas fortalezcan la línea de carrera docente. Por ello, un dato importante a considerar es cómo los programas formativos se han podido alinear con el tema de la carrera docente, es decir, con la reforma que considera procesos de nombramiento, de contrato y de ascenso.

La cuestión docente: una agenda permanente

Una apuesta importante es poner en el centro del debate y en las decisiones de la política el tema del/la docente. Esto supone, por ejemplo, repensar cuál es el rol y la identidad que tiene el/a docente hoy en día. Durante muchos años se nos ha dicho que el/a docente es una persona vocacionada, es decir, que es profesional por vocación. También se ha dicho que es un/a servidor/a o funcionario/a público/a y muchas veces el Estado ha mirado al/la docente como tal, es decir, como alguien que implementa las políticas y no como alguien que participa desde la decisión en el diseño de las mismas. El tema de la identidad apunta a mirar al/la docente como un profesional de la educación.

Esta es la apuesta que estamos haciendo en estos momentos como país. Creemos que pensar en quién es el/la docente y cuál es el rol que cumple nos va llevar también a replantear las propias estrategias formativas. Hablar de la profesionalización docente significa hablar de un/a profesional -como ocurre en todas las demás profesiones- que es experto/a en el mundo de la pedagogía, en garantizar aprendizajes, en manejar los contenidos. Y eso supone no solo estar sentado/a en el aula, sino que ser parte de una experiencia comunitaria en la cual se hace partícipe y responsable de contribuir al desarrollo de todos los/as estudiantes que se encuentran en la propia escuela. También ha significado mirar las funciones y los roles. El/la docente sigue siendo el/la mediador/a de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello supone repensar la enseñanza en términos de cómo se garantizan los aprendizajes con los diferentes factores que intervienen en él. Significa, además, que constantemente se tiene que innovar la propia práctica pedagógica. El enfoque reflexivo, el diálogo o la práctica reflexiva se hacen necesarios para que en el día a día se pueda tener esta mirada analítica, de un constante repensar, no solo la forma, sino también la organización, el tiempo, la manera y la perspectiva, donde el aprendizaje no solamente es formal, sino que también es informal. Y, por último, es también pensar en la función del/la docente como investigador/a, desde una mirada colaborativa que pueda plantear en base a hallazgos, cuáles son las prácticas que garantizan realmente aprendizaje. Allí, por lo tanto, el/la docente se hace un/a constructor/a de un saber pedagógico.

Conclusiones finales

La teoría nos dice que los/as docentes aprenden cuando los programas formativos son activos, situados en un contexto social y donde ellos/as son partícipes del proceso de construcción de dichos programas. También nos dice que ello ocurre cuando la experiencia, la práctica y la reflexión son componentes importantes del programa formativo. No se aprende en un seminario, no se aprende en un taller, no se aprende en un curso. Quizás ahí se renuevan las ideas, se ponen ideas sobre la mesa para provocar reflexiones, pero se aprende cuando hay comunidades de aprendizaje, cuando hay diálogo reflexivo, cuando hay círculos de interaprendizaje, cuando hay pares, cuando no se va a supervisar ni a aplicar un conjunto de procedimientos administrativos, sino que a facilitar y promover la construcción del saber pedagógico en torno a garantizar aprendizajes. Por lo tanto, podríamos decir que los espacios privilegiados en los diferentes programas de formación continua deberían ser pasantías, acompañamiento pedagógico, acompañamiento a directores/as, comunidades de aprendizaje, a través de diferentes técnicas y herramientas.

¿Qué exige todo esto a los centros de formación del profesorado?

En primer lugar, asegurar una buena formación con las competencias fundamentales y no pensar que la facultad de educación, la escuela normal o los institutos pedagógicos tienen que resolver todos los problemas o todas las necesidades que tienen hoy en día los/as docentes.

En segundo lugar, seleccionar cuidadosamente a las personas que se sienten atraídas a la carrera y pensar muy bien cuáles son estas estrategias de selección que permiten después tener en el centro de formación, a todas aquellas que opten por esta profesión.

Tercero, implementar una formación para las diferentes realidades y tipos de escuela. Normalmente cuando salimos a la realidad educativa, después de los cinco o cuatro años de formación del profesorado, descubrimos que la realidad es mucho más compleja de la que vimos en nuestra formación. Salir, entonces, significa estar preparado/a para atender la diversidad de escuelas, los diferentes tipos de formas de aprender en estos tiempos, así como también las diferentes teorías que analizan el cómo hoy en día se aprende y cómo también se pueden desaprender algunas prácticas ya asumidas.

Cuarto, favorecer una mirada a la formación desde una perspectiva intersectorial, donde no solamente hay un diálogo con el sector educativo, sino con diferentes actores o sectores.

Quinto, incorporar procesos informales en las prácticas formativas de los centros de formación.

Sexto, articular esfuerzos con diferentes agentes, más allá de la escuela.

Séptimo, profundizar en los procesos de cómo aprenden los diferentes sujetos.

Y, por último, incorporar las habilidades socioemocionales, tan importantes para la formación de la persona y de cada uno/a de los/as que más adelante somos responsables de la formación de niños, niñas y jóvenes a lo largo de todo nuestro país.

Hasta aquí, entonces, algunas reflexiones para poner en común cuáles son las experiencias que queremos hoy en día para formar a las y los docentes de nuestra región, de nuestros países, en especial en el Perú.

Referencias

Montero, C. y Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015*. Lima: UNESCO-Ministerio de Educación del Perú.

María Elena Mellado

Profesora de Educación Básica, magíster en Informática Educativa y doctora en Formación de Profesores e Innovaciones Educativas. Directora del programa de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

En la última década, la formación del profesorado se ha transformado en una de las prioridades en las políticas educativas en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe por ser una variable clave para el mejoramiento educativo. No obstante, persiste como principal tensión el modelo de formación tradicional arraigado en el desarrollo de prácticas academicistas centradas en enseñar conocimientos teóricos de manera fragmentada y divorciados de la práctica.

La situación anterior es explicada por diversos autores quienes sostienen que la formación del profesorado se focaliza en la actualización de conocimientos profesionales, omitiendo sistemáticamente las representaciones implícitas del saber docente (Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Muñoz y Garay, 2015; Gómez y Guerra, 2012). Es necesario que estas creencias, en su mayoría pedagógicas, estén en constante cuestionamiento durante los procesos formativos para evitar que actúen como filtro en la construcción de nuevos saberes y conocimientos pedagógicos. En otras palabras, transformar los programas de formación en comunidades profesionales de aprendizaje brindaría verdaderas oportunidades de desarrollo profesional que provoquen el cuestionamiento y la toma de conciencia de las representaciones implícitas con el fin de resignificar el conocimiento profesional y las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, los avances investigativos constatan que formar a los y las docentes desde las necesidades que emergen en el accionar pedagógico podría contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y la pertinencia de la enseñanza en la educación continua de las instituciones formadoras (Vaillant y Díaz, 2018; Imbernón, 2017; Cano, 2016; Zabalza, 2011). Al respecto, Mellado y Chaucono (2016) argumentan que desarrollar discusiones profesionales entre docentes sobre el sentido compartido de responsabilidad en los procesos académicos y resultados educativos permitiría orientar de manera sustancial la mejora de las prácticas. De esta manera, atender a los problemas que afectan el aprendizaje del/la estudiante con el propósito de buscar soluciones de manera participativa se ha convertido en uno de los desafíos que plantea mejorar en la formación del profesorado.

En este sentido, el rol de las instituciones formadoras de docentes es de vital relevancia al momento de innovar en el desarrollo profesional del profesorado. Al respecto, Vaillant y Díaz (2018) sostienen que la innovación en la educación superior requiere de una flexibilidad curricular a favor de estrategias y procedimientos evaluativos centrados en el aprendizaje del/la estudiante. Asimismo, Aguiar, Velázquez y Aguiar (2019) y Grewal (2016) afirman que innovar es transformar la cultura académica desde la reflexión dialógica, el aprendizaje colaborativo y la responsabilidad compartida. En otras palabras, para promover prácticas innovadoras en educación se requiere desarrollar experiencias de investigación participativa focalizadas en mejorar problemas de prácticas que el/la docente reconoce y que están afectando el aprendizaje de sus estudiantes.


Al respecto, diversos autores sostienen que considerar la investigación participativa dialógica como una forma de construir conocimiento colectivo desde una relación simétrica entre docentes de escuela y formadores/as de docentes conformando una comunidad de investigación que decide qué, para qué y cómo investigar ha promovido el desarrollo de un conocimiento más contextualizado, recíproco y práctico (Ferrada, 2017; Kemmis y McTaggart, 2013; Guba y Lincoln, 2012). Del mismo modo, mejorar las prácticas docentes desde el núcleo pedagógico promueve la discusión profesional y el análisis reflexivo sobre la calidad de las actividades desarrolladas por el/la estudiante en clases (Rincón-Gallardo, 2018; Elmore, 2010). Es necesario impulsar la curiosidad intelectual de manera participativa, en torno a reflexiones críticas sobre calidad de la enseñanza que permita resignificar la cultura escolar desde escenarios de aprendizajes colaborativos para favorecer la transformación de las prácticas del profesorado.

En este contexto, podemos identificar fases formativas que permiten abordar el aprendizaje profesional del profesorado en educación continua para transformar las prácticas. En específico, la figura 1 ilustra las fases formativas según la evidencia de diversos estudios (Brown, 2009; Mintrop, Órdenes y Madero 2018).

Figura 1: Fases formativas para transformar las prácticas del profesorado



En concordancia con lo anterior, la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco ha promovido diversas iniciativas de prácticas innovadoras de educación continua del profesorado y equipos directivos, entre las que se destacan:

- 
- Transformación del curso de educación continua en comunidades profesionales de aprendizaje o en una red de docentes aprendiendo de manera presencial o virtual.
 - Formación de amigos/as críticos/as para transformar la cultura escolar en comunidades profesionales de aprendizaje que mejoren las prácticas pedagógicas.
 - Mentoría pedagógica situada para docentes en servicio.
 - Aprendizaje entre iguales para el desarrollo de una cultura escolar colaborativa.
 - Autoevaluación de la práctica pedagógica para regular el desempeño profesional en función de una rúbrica construida entre pares.
 - Evaluación formativa compartida como aprendizaje colaborativo.
 - Acompañamiento pedagógico entre pares desde el diseño, la implementación y el análisis posclase.

A continuación, a modo de ejemplo, se presentan dos prácticas innovadoras de formación continua del profesorado que se encuentra desarrollando la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

1. Aprendizaje entre iguales para el desarrollo de una cultura escolar colaborativa

El aprendizaje entre iguales se ha implementado como una estrategia de formación docente, donde el curso tradicional centrado en pasar contenido se ha transformado en una comunidad profesional que aprende de manera conjunta, de modo colectivo y en colaboración, con el propósito de mejorar las oportunidades de aprendizaje del/la estudiante en clases. Mellado y Chaucono (2017) afirman que esta estrategia formativa y colaborativa propicia la discusión profesional y la reflexión crítica sobre las buenas prácticas pedagógicas. De este modo, democratizar la enseñanza desde un enfoque centrado en la construcción social del aprendizaje potencia las posibilidades de impulsar de manera interna la formación profesional desde el mejoramiento de la propia práctica docente.

El compromiso de aprender juntos/as de manera sistemática y como meta compartida podría, entonces, convertirse en una instancia poderosa que ayude al profesorado a indagar en los aspectos de la cultura escolar que benefician u obstaculizan el aprendizaje. Para ello, desarrollar colectivamente conocimientos pedagógicos centrados en el aprendizaje del/la estudiante, analizar comprensivamente el currículum escolar, y potenciar habilidades sociales y principios éticos sustentados en decisiones colegiadas podrían derribar el aislamiento profesional propio de los modos habituales de realizar docencia.

2. Formación de amigos/as críticos/as para mejorar las prácticas pedagógicas

Los/as amigos/as críticos/as en educación continua se han transformado en un actor clave para favorecer la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. Estos/as cumplen la labor de un/a amigo/a cercano/a y confiable y, al mismo tiempo, asume un rol crítico manteniendo una actitud cuestionadora que promueve la reflexión y transformación de la práctica del profesorado y los equipos directivos escolares. Este/a profesional ejerce un pensamiento crítico altamente constructivo, lo que implica abstraerse de emitir juicios de valor que

puedan producir sesgo en el diálogo reflexivo. En consecuencia, se requiere asumir en la formación de docentes el rol de amigo/a crítico/a como alguien que tensiona las prácticas, ayuda a identificar las concepciones erróneas y busca la transformación de los modos de pensar y actuar docente, asumiendo de esta manera un compromiso ético con el desarrollo profesional.

Para promover el desarrollo de prácticas innovadoras de educación continua de docentes se requiere que los/as académicos/as en su conjunto puedan resignificar las representaciones implícitas sobre conocimiento pedagógico principalmente en aprendizaje y evaluación. Es necesario cambiar el foco y el enfoque educativo, entendiendo la educación continua como una oportunidad para que los/as pares sean desafiados/as por amigos/as críticos/as que nutren el aprender con sentido práctico y ético.

Transformar los cursos de formación en comunidades profesionales de aprendizaje provoca cambios sustanciales en la cultura instaurada en los procesos académicos de los programas de formación profesional. Estos programas formativos sin duda requieren de procesos sistemáticos y fases formativas desde el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas formativas. En tal sentido, para contribuir efectivamente al desarrollo de prácticas innovadoras en educación continua se necesita resignificar constantemente el saber pedagógico desde la reflexión y la acción de la propia práctica docente.

Referencias

Aguiar, B., Velázquez, R. y Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(2), 1-8.

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. New York, NY: Harper Business.

Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad. *RMIE*, 22(74), 783-811.

Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: existen diferencias entre profesores en ejercicios y estudiantes de pedagogía. *Revista Estudios Pedagógicos*, (1), 25- 43.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación Cualitativa. Volumen II*. (pp. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.

Grewal, S. (2016). Innovative Practices in Teacher Education. *Researchpaedia*, 3(1), 39-45.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Kemmis, S. y McTaggart, A. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa*, V. III (pp. 361-439). Barcelona, España: Gedisa.

Mellado, M., Chaucono, J. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares; implicancias en el liderazgo pedagógico. *Revista Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 541-548.

Mellado, M. y Chaucono, J. (2017). Liderazgo pedagógico: Una comunidad profesional de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado. En V. Valdebenito y M. Mellado (Eds). *Liderazgo escolar y gestión pedagógica* (pp. 125-134). Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Mellado, M. y Chaucono, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18.

Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Mejora escolar en Chile: El énfasis de la lógica "desde afuera hacia adentro" y el desplazamiento de la lógica "desde adentro hacia afuera". *Cuadernos de Educación, Universidad Alberto Hurtado*, (79), 1-10.

Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399.

Rincón-Gallardo, S. (2018). ¿Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes?: el desarrollo para los líderes escolares del siglo XXI. *Conversaciones en Línea N°1-2018 de Líderes Educativos*. Valparaíso, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-como-lograr-el-aprendizaje-profundo-en-las-y-los-estudiantes-el-desafio-para-los-lideres-escolares-del-siglo-xxi/>

Vaillant, V. y Díaz, T. (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamérica de Educación*, 77(1), 9-53.

Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-424.

Patricia Albiéri Almeida

Profesora, máster y doctora en Educación. Investigadora de la Fundación Carlos Chagas y profesora del programa de Maestría Profesional en Educación del UNASP (Centro Universitario Adventista de Sao Paulo) y del programa de Maestría Profesional en Educación de la UNASP.

He organizado esta presentación en dos momentos: primero voy a presentar algunos datos del contexto de Brasil, después hablaré de un capítulo de un libro que acabamos de publicar con el apoyo de UNESCO, disponible en formato *e-book*, donde damos cuenta de un estudio sobre algunas acciones y políticas de formación continua en Brasil.

Brasil tiene 200 millones de habitantes. Es un país muy grande y con muchos problemas. Sin embargo, cabe hacer notar que en las últimas décadas ha habido algunos avances sociales: se han reducido los niveles de la miseria y la pobreza disminuyendo la desigualdad; se ha ampliado el derecho a la educación y las oportunidades de acceso a todas las etapas de escolaridad; la escolaridad media de la población brasilera ha subido de 7,7 a 10 años de estudio. Son avances importantes, pero tenemos igualmente muchos problemas. Persisten fuertes desigualdades en relación al acceso a educación, a la capacidad de proseguir en los estudios y a la calidad de la educación ofertada. Todos estos problemas pasan por la gran división en cuanto al origen socioeconómico, a su género y también a su pertenencia étnico-racial que se da en la población. Lo anterior además está entrelazado con el tipo de atención que se ofrece en los sistemas escolares, con las disparidades en el desarrollo de las regiones y con sus trayectorias históricas y culturales.

Es en este escenario que luchamos por superar nuestra condición histórica de no dar la debida importancia a la formación docente para la educación básica. Buscamos ofrecer una formación sólida para el ejercicio de la enseñanza, junto con la construcción de una carrera docente. Incluso teniendo en cuenta que, en las últimas décadas, hubo un conjunto de medidas, acciones y programas que requirieron una importante inversión pública y esfuerzos de los actores involucrados en estos procesos, el rendimiento siempre ha estado por debajo de las expectativas, ya que los recursos invertidos no son consistentes con una mejora de los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. El sentimiento de insatisfacción, por lo tanto, está creciendo y se ha visto agravado por la falta de políticas que promuevan la articulación entre capacitación, apreciación y desarrollo profesional.

Por otro lado, es innegable que, en los últimos 50 años, el campo de la formación docente se ha desarrollado significativamente dando lugar a una producción científica relevante. En el libro *Maestros de Brasil: nuevos escenarios de formación*, publicado por UNESCO Brasilia, abordamos algo que llamamos consensos discursivos presentes en la literatura.

Dentro de los consensos discursivos que identificamos en la literatura, que han influenciado mucho las prácticas de formación de Brasil, tenemos la reflexión sobre la articulación entre teoría y práctica, la valorización de la postura investigativa y la aproximación entre las instituciones de formación y la escuela. Tenemos también la valorización de la construcción de comunidades de aprendizaje, siendo esta construcción concebida como una actividad profesional que se apoya en una sólida base de conocimientos profesionales. Otro consenso discursivo tiene

que ver con la importancia de formar profesores para la justicia social, y el valor que tienen las creencias y los conocimientos de los/as docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Estos consensos están basados en dos principios: el primero, la idea de que la formación se da en un continuo y es desde ahí que hay que pensar las diferentes etapas de formación y los ciclos de formación profesional docente; el segundo, la valorización de los conocimientos del/la docente, en tanto productor de saberes.

En línea con el principio que concibe la formación del profesorado como un continuo y reconociendo que los cambios constantes presentes en la sociedad se reflejan en la escuela, exigiendo a los/as docentes participación en procesos de formación que les ayuden a enfrentar los desafíos de la práctica profesional, presentaré algunas experiencias de educación continua.

Seleccioné, en primer lugar, una experiencia que tiene lugar en la Secretaría Municipal de Manaos y que atiende exclusivamente a docentes, gestores/as y coordinadores/as pedagógicos/as que actúan en las escuelas. El curso se llama "Formación de formadores".

La formación continua en Manaos cuenta con dos modalidades que promueven procesos de formación asociados a investigación y son fundamentadas en la práctica educativa. Una está centrada en los grupos de profesores/as de una escuela y selecciona grupos de profesores/as de diferentes escuelas. Manaos es un estado muy grande, tiene muchas escuelas localizadas a una distancia significativa entre ellas y la Secretaría tiene que pensar en acciones formativas que atiendan a esas características e incentivar formaciones en las propias escuelas y también reunir personas de diferentes lugares para poder trabajar aspectos comunes.

En estos proyectos centrados en una escuela hay dos instancias destacadas. Una, es un programa de tutoría educativa en diferentes escuelas porque en Brasil son muy pequeñas las políticas de inducción de formación de profesores; poquísimas Secretarías municipales o estatales están preocupadas de la inducción de profesores/as en inicio de carrera. La otra instancia son las oficinas de información en servicios.

La tutoría educativa la reciben los/as docentes que ingresan a una red, cuando ingresan por concurso público, por tres años y pasan por un proceso de validación para poder efectivamente ser confirmados/as en el cargo que asumieron. Se les entrega un material, como una matriz de competencias, para que hagan ese trabajo con un/a profesor/a tutor/a con más experiencia, que es seleccionado/a para ese fin. Ese/a profesor/a tutor/a asiste a las clases del/la docente y observa su práctica y su planificación. Este trabajo ha sido bastante positivo y no se da exclusivamente entre tutor/a y tutorando/a, porque el/la tutor/a debe considerar toda la escuela en la formación y acompañamiento de ese/a profesor/a que ingresó.

Otra experiencia que quisiera compartir son los Talleres de Formación en Servicio, que están siendo realizados en alianza con la Universidad Estatal de Amazonas. Los/as formadores/as son coordinadores/as pedagógicos/as que ayudan a las escuelas a mapear y a hacer un levantamiento de sus demandas y de sus necesidades, y luego de ese levantamiento, planificar acciones de formación pertinentes a las necesidades de la escuela. Apoyan a las escuelas no solo en el levantamiento, sino que acompañan en todo el proceso, con participación inclusive de estudiantes que están en formación inicial en la universidad.

Hablaré ahora de un proyecto de la Secretaría Municipal de Canoas. Esta Secretaría hizo un levantamiento y verificó que un porcentaje significativo de docentes tiene un título de magíster o de doctor/a. Entonces decidieron aprovechar esta formación y diseñar un proyecto para dar visibilidad a las investigaciones realizadas por esos/as docentes en sus aulas y en sus escuelas, y promover investigaciones en el espacio escolar, de manera de crear un movimiento de aproximación de la educación básica con la universidad. Establecieron como principio posicionar a los/as docentes como productores/as de saberes que articulan teoría y práctica, y también investigación y educación.


Se crearon tres modalidades en las que los/as docentes y las escuelas inscriben sus proyectos. Puede ser un proyecto individual o de un grupo de docentes. Los/as docentes se inscriben con esos proyectos y tienen apoyo de profesores/as de la universidad y de la Secretaría, quienes los/as ayudan a desarrollar esos proyectos de investigación sobre la práctica. Ahora hay 45 proyectos individuales, 24 grupales y 38 escuelas ya participaron de esos proyectos, que incluyen momentos de seminarios en que son compartidos los resultados obtenidos a partir de esas pesquisas.

La relevancia de la experiencia del proyecto "Formación de Formadores" se debe a la reciente introducción de los masters profesionales en Brasil como posibilidad de formación continua para los/as profesionales de la educación básica, en atención a la Meta 16 del Plan Nacional de Educación (PNE). El/la formador/a de maestros/as de la educación básica es un/a profesional que, en general, desarrolla la función de coordinación pedagógica, convirtiéndose en uno/a de los/as responsables de la implementación del proyecto político pedagógico, de la formación continua de los/as docentes y del buen desarrollo de las actividades educativas. El objetivo del proyecto es el desarrollo profesional de coordinadores/as pedagógicos/as, directores/as, supervisores/as u otros profesionales que actúan en la formación de maestros/as.

Este programa se constituye de disciplinas obligatorias y electivas, las que se preocupan de articular los saberes desarrollados en las prácticas y los conocimientos teóricos y metodológicos, siempre buscando movimientos de reflexión crítica y de deconstrucción de los saberes profesionales en que está puesta la postura investigativa. Se necesita hacer un trabajo final que no tenga solo un carácter académico, sino que entregue un producto que busque soluciones a los problemas que son identificados. Esos/as profesionales también realizan actividades complementarias y tienen actividad de tutoría que desarrollan los/as doctorandos/as de las instituciones. Los/as doctorandos/as trabajan generando seminarios y grupos de estudio con esos/as profesionales.

Finalmente, quisiera compartir una experiencia que tiene una característica muy peculiar: se trata de un grupo llamado Grupo de sábado, que arma comunidades de aprendizaje que acoge la Universidad Estatal de Campinas y tiene participación de profesores/as de la universidad y profesores/as de la red pública de Campinas.

El Grupo de sábado es una comunidad de aprendizaje docente que comenzó en 1999 y el 2002 se consolidó como modelo de desarrollo profesional, utilizando la metodología colaborativa de estudio que se desarrolla en etapas. Su punto de partida son los problemas y desafíos que profesores/as de matemáticas traen para ese grupo. A partir de la literatura, el grupo estudia junto con ese/a profesor/a las condiciones que dan origen al problema y luego se hace una planificación individual de intervención en clases. Por ejemplo, un/a profesor/a presenta



dificultades para enseñar un contenido específico de matemáticas, entonces junto con ese grupo de docentes se elabora un plan, una planificación, de cómo trabajar ese contenido. El grupo pone una visión en ese plan y ve el trabajo con los/as estudiantes, graba las clases en que esas acciones fueron desarrolladas y eso es discutido junto con los/as profesores/as de la universidad y con los/as otros/as profesores/as. Esta forma de trabajo genera una reflexión y se han publicado esas experiencias que los/as profesores/as están desarrollando. El profesor Darío Fiorentini, que es el realizador de esa propuesta, llama a ese Grupo de sábado *comunidad fronteriza*, porque está localizada en la universidad y también en la escuela.

Las experiencias que he presentado tienen en común que dirigen la formación a las problemáticas del contexto escolar, estimulan procesos reflexivos anclados en la práctica pedagógica, valorizan a los/as docentes como productores/as de saberes y protagonistas de su formación, y tienen una concepción de la escuela como espacio de producción de saberes y de culturas. La Secretaría de Manaos tiene una formación mucho más centrada en la escuela; Canoas, más énfasis en la cuestión de los estudios y la investigación; y el Grupo del sábado, en gestión de las comunidades de aprendizaje.

Uno de los desafíos en Brasil en relación a la formación continua es ampliar el aprendizaje en los/as docentes a partir de su participación en las acciones de formación continua, acompañados de trabajos después de esa formación, verificando los cambios pretendidos. Ha sido un desafío acompañar debidamente el trabajo realizado en clases. Otro desafío es promover actividades formativas con potencial para favorecer los conocimientos profesionales e incentivar a las escuelas a convertirse en espacios colaborativos de formación. En Brasil la cultura y la práctica docente son muy individualistas. Formar al mismo tiempo profesionales reflexivos, con postura investigativa y capaces de analizar y teorizar sobre sus prácticas parece simple, pero sabemos que es difícil promover esa formación y coordinar la formación continua con las etapas de la vida profesional.

Finalmente, las instituciones de formación necesitan elaborar políticas formativas que presenten una coherencia interna, entre objetivos, métodos y resultados, a la vez que una coherencia externa con las demás políticas dirigidas al desarrollo profesional de los/as profesores/as, articulando lo que respecta a carrera y salarios, entre otros aspectos.

Se necesita apoyar a equipos directivos y cuerpo docente, incentivarlos a experimentar nuevas prácticas educativas, colocando el debate crítico en el centro; implementar las innovaciones en la formación continua; desarrollar políticas que formen y fortalezcan en conjunto, tanto a profesores/as como a su equipo directivo, aprovechando y valorizando las competencias disponibles y colocándolas al servicio de un proyecto pedagógico de escuela. También se requiere incentivar la continuidad de los programas, evitando que sean interrumpidos por cambios de Estado o de políticas partidarias, cosa muy común en Brasil. Es fundamental estimular la socialización de experiencias desde la formación continua, de modo que los/as formadores/as, profesores/as, gestores/as y coordinadores/as se vean inspirados en ellas. Por último, es importante también evaluar los resultados de los programas de formación continua para lo cual se requiere diversificar las modalidades de evaluación.

Marcela Peña

Profesora de Artes Visuales, magíster en Liderazgo y Gestión Educativa y magíster en Educación, mención Curriculum. Coordinadora del Área de Innovación y Desarrollo del Centro de Estudios Saberes Docentes de la Universidad de Chile.

En esta presentación analizaré las tensiones y los desafíos que se generan en las prácticas de educación continua en la región y cuál ha sido o debería ser el rol de las universidades en una propuesta que vincule la innovación con la investigación.

Para Carbonell (2005), la innovación “es un proceso de cambio y transformación en las prácticas educativas a través de un conjunto de ideas, procesos y estrategias sistematizadas” (p.11). Una consideración importante que se desprende de esta manera de comprender la innovación es que esta es un proceso y no una acción específica. La innovación se sostiene mediante un trayecto contextualizado que considera la cultura escolar y profesional y que, en palabras del mismo Carbonell (2005), conlleva un componente ideológico, cognitivo, ético y afectivo.

La innovación, desde una comprensión reflexiva y crítica de la práctica docente, supone que la función básica del profesorado es estimular la formación del pensamiento crítico mediante la construcción autónoma de la identidad (Carbonell, 2005). De esta manera, desarrollar procesos de formación centrados en la innovación no solo interpela a los y las estudiantes que “tienen” que innovar, sino también a los equipos docentes que lo propician a través de metodologías que permiten la problematización contextualizada y la reflexión sobre y desde el rol.

Por su parte, para Imbernón (1996),

la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica lo que trae como resultado el cambio en los contextos y las practicas institucionales. (p.64)

Toda innovación, entonces, debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación que permitan la movilización de creencias, actitudes y concepciones sobre aspectos significativos de la educación (Carbonell, 2005, p. 19).

La innovación educativa es un proceso dinámico, pues varía en relación a los contextos y la temporalidad en que se desarrollan las acciones (Becerra, 2016). Asimismo, es participativa, ya que para que presente resultados requiere del involucramiento de docentes, estudiantes, familias e instituciones que se comprometan en la acción (Morlá, 2015).

Blanco y Messina (2000), a partir de un estudio del estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina y el Caribe, proponen un marco para identificar innovaciones educativas. Algunos de los elementos para reconocer estas innovaciones son los siguientes:

- Supone transformación y cambio cualitativo significativo.
- No necesariamente es una invención.

- Implica una intervención deliberada.
- No es un fin en sí misma, sino un medio.
- Supone la apropiación de actores educativos.
- Implica un cambio de práctica y concepción.
- Es un proceso abierto e inconcluso que implica la reflexión sobre la práctica.

Es importante mencionar algunas distinciones entre conceptos que se vinculan al proceso de innovación y que en algunos casos se utilizan como sinónimos como, por ejemplo, la *creatividad*. Algunos autores plantean que la creatividad se manifiesta en la producción de ideas nuevas que cumplen una función en cualquier ámbito, mientras que la innovación es la implementación de estas ideas, por tanto, la creatividad es fundamental, pero es solo el inicio del trayecto a la *innovación* (Amabile et al., 1996).

La creatividad, para autores como Csikszentmihalyi (1996, 2003) supone un proceso de interacción entre el pensamiento y el contexto sociocultural en que se produce, por tanto recoge un desarrollo cognitivo pero, a su vez, social. Asimismo, tiene un carácter situado y responde a las necesidades individuales y sociales, y se asocia a la capacidad de aprendizaje en entornos de constante cambio.

Otro concepto relacionado con la innovación es el *aprendizaje*. Para Carneiro (2007), aprender implica procesos de flexibilidad, interacción y colaboración que impulsan el intercambio dentro de una comunidad o entre comunidades. La innovación en sí misma supone un proceso de aprendizaje individual, colectivo e institucional.

En síntesis:

| | |
|--------------------------------|---|
| Innovación en educación | Es un proceso deliberado que tiene como finalidad la transformación de las prácticas y que se inicia con un proceso creativo de reflexión. |
| | Es de carácter colectivo, contextual y sistémico. |
| | Se desarrolla a través de procesos de indagación y reflexión sobre la práctica que suponen un proceso de aprendizaje profesional e institucional. |

Figura N°1. Ideas centrales de la innovación en educación. Elaboración propia.

Para nosotros/as, como Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, la innovación en la educación continua conlleva al menos tres líneas de tensiones y desa-

fios en nuestro contexto. Una tiene que ver con las políticas públicas, la segunda está vinculada con los modelos de formación, mientras que la tercera se relaciona con la configuración de la escuela.

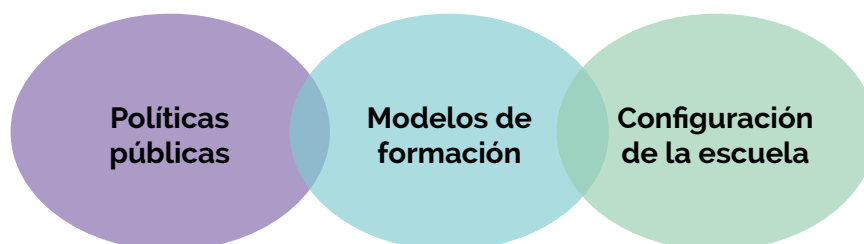


Figura N°2. Líneas de tensiones y desafíos para la educación continua. Chile. Elaboración propia.

Desde las políticas públicas

Hay varios aspectos que tensionan nuestro quehacer como Centro de Estudios, hoy en día, en un proceso que tiene que ver con cómo la política pública comprende la educación continua. Si bien con la Ley 20.903 hay un cambio en el sentido que se le da a la formación, siguen estando presentes algunos elementos que limitan la innovación como, por ejemplo, la concentración en acciones limitadas en el tiempo que no recogen los contextos y que están pensadas más bien en formato de curso basado en la actualización de conocimientos que, además, es generalizado/estandarizado para los y las participantes, generando con ello un proceso de implementación de carácter masivo/estándar.

En algunos casos los diseños de las acciones formativas están preelaborados, lo que, por cierto, limita el desarrollo de las innovaciones que como profesionales y académicos/as que estamos a cargo de formación continua podemos hacer. Asimismo, modelan a las instituciones formadoras y a las propias escuelas, comprendiendo a estos actores como reproductores de un conocimiento ya definido.

En esta misma línea, la formación, en general, no considera instancias, espacios y recursos para desarrollar procesos de sistematización/estudios, los que son clave para la innovación, tanto en las acciones desarrolladas a nivel de centro educativo como en las mismas instituciones de formación continua y, por cierto, para la retroalimentación de los diseños que se formulan desde la política pública. Estas acciones permitirían, por un lado, poder avanzar en mejores diseños y retroalimentar los procesos que la propia política pública instala y, por otro lado, evaluar cuáles son los factores que están vinculados a los impactos de estas acciones formativas tanto en los aprendizajes de las y los participantes, como también en los propios contextos de las escuelas.

En términos generales, se ha avanzado en la medición de satisfacción y los elementos vinculados con los niveles de aprendizaje a través de test de entrada y salida, sin embargo sigue existiendo una deuda con el seguimiento a los impactos desde el aprendizaje y sobre contextos educativos, lo que es fundamental para un proceso de innovación y uno de los ámbitos más cuestionados de la educación continua.

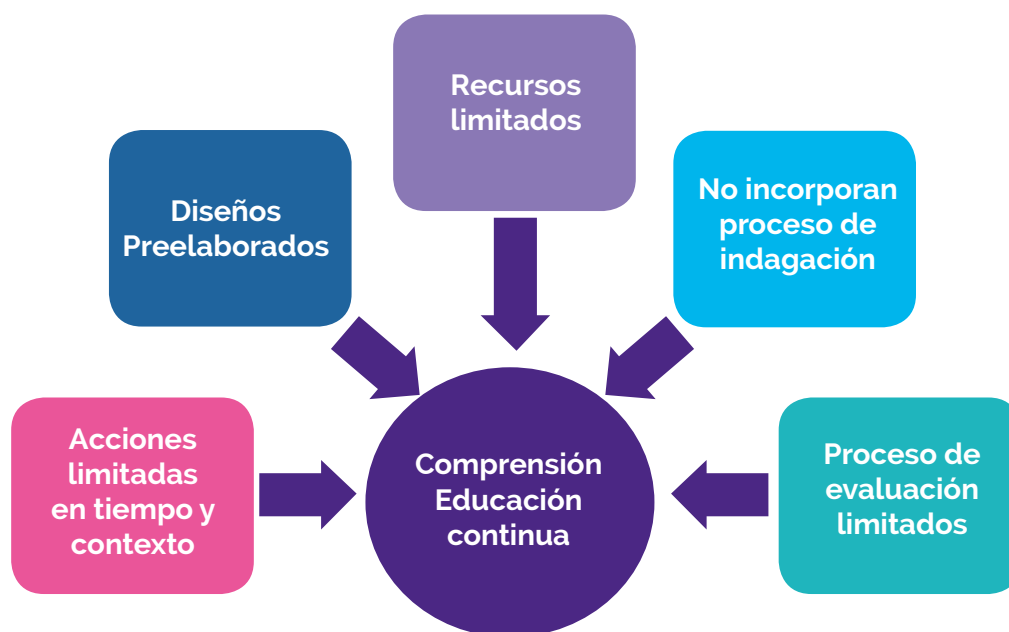
Finalmente, en este punto, desde la perspectiva de los recursos, se presenta la dificultad de la sustentabilidad de las instituciones de formación continua, lo que genera un círculo vicioso

entre la generación de recursos, que siempre son limitados, con la posibilidad de desarrollar procesos que incluyan una interiorización del contexto y la sistematización de las metodologías e impactos de las mismas ejecuciones formativas.

La Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente (Mineduc, 2016) señala en el artículo 11 que su objetivo es

contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.

Desde esta mirada, cobra sentido el proceso de innovación como parte integral de la formación y el desarrollo profesional. Sin embargo, los elementos mencionados en la cita todavía siguen la lógica descrita anteriormente: si bien se han cambiado los criterios de certificación de las acciones formativas, no se logra establecer un cambio que involucre el sistema de evaluación docente, los recursos asignados a la formación, el diseño conjunto de acciones formativas entre los gestores de la política pública, las instituciones formadoras y los actores, entre otros elementos.



Escuela e instituciones formadoras como reproductoras

Figura N°3. Comprensión educación continua desde la política pública. Elaboración propia.



Un ejemplo de política pública que desarrolló un proceso multidimensional de educación continua son los Centros de Liderazgo Escolar, de uno de los cuales Saberes Docentes ha sido parte. Estos, en su organización, proyección e intervención, generan procesos con diversos actores de los centros educativos, lo que refleja una visión sistémica de la escuela. Incorporan, además, todos los niveles de liderazgo, generando compromiso y alineación con el cambio. Desarrollan investigación e innovan en metodologías que propician el aprendizaje docente, la articulación de redes territoriales y la generación de recursos técnicos como insumos para la reflexión y el cambio de práctica de los actores, entendiendo este cambio como un proceso integrado en las instituciones, proponiendo, así, nuevas formas de entender las acciones formativas y el desarrollo profesional.

Es importante señalar que, si bien esta es una intervención ideal, por su integralidad, presenta el problema del alcance, ya que las escuelas que participan en estos procesos no logran ser significativas a nivel nacional. Asimismo, el desarrollo de estas acciones está limitado en el tiempo, ya que no se inscriben en una institucionalidad permanente.

Desde los modelos de formación

El modelo que está arraigado e impera en las universidades y en la escuela es el modelo tradicional de formación, donde prima el formato de charla magistral: una persona experta o especialista "ilumina" a los "menos iluminados", en este caso los actores educativos, y entrega, paso a paso, lo que se debe pensar y hacer, desconociendo e invalidando el saber que se configura desde la experiencia profesional, la formación y la biografía de los actores.

En este punto también se debe considerar en la reflexión las expectativas que los y las docentes que participan de las acciones formativas traen consigo dadas sus experiencias y la proyección de lo que esperan de, en este caso, la universidad. Esto hace más desafiante para los equipos académicos generar proceso de reflexión interna en la lógica de autocrítica de sus propias prácticas y comprensión del aprendizaje profesional para desarrollar procesos de formación que permitan la movilidad de sus creencias y, con ello, la innovación, para en un segundo momento orientar el proceso de y con otros.

En esta lógica, los y las docentes, tanto de las escuelas como de las instituciones formadoras, se piensan como reproductores/as de conocimientos, sin la capacidad de diseñar nuevas estrategias, nuevos materiales y nuevas unidades de aprendizaje que potencien la innovación. El desafío entonces es cómo hacer que el profesorado participe activamente en la generación, resignificación y aplicación de este repertorio de conocimientos y saberes. Esto incluye, a su vez, su posicionamiento ideológico-político, junto con una epistemología propia de la profesión.



Figura N°4. Desafíos desde modelos tradicionales de formación. Elaboración propia.

Desde la escuela

Las tensiones que se generan desde la escuela están relacionadas con la cultura escolar, entendida como "sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema" (Tagiuri y Litwin (1968) citado por Elías, 2015, p. 287).

En este contexto, la escuela, en general (y desde su origen), se instala desde una estructura vertical, con relaciones de poder establecidas y validadas, con pocos espacios de reflexión efectiva y con una tendencia clara a la reproducción del sistema a través de una visión limitada del conocimiento desde la academia. Esta caracterización limita, por cierto, los niveles de participación de los actores educativos y con ello el involucramiento real en los procesos de cambio y transformación de la escuela, elementos que están a la base de la innovación.

Uno de los aspectos fundamentales del proceso de innovación y transformación de la escuela, lo constituye la gestión del cambio y en ello lo fundamental es la visión sistémica, considerando que si no hay un/a sostenedor/a y/o líderes intermedios/as que promuevan el cambio en las escuelas o territorios no hay incentivo para ello. Tejada (2007) señala que las resistencias a la innovación educativa son las "dificultades inherentes e ineludibles al mismo proceso de cambio y como tal hemos de asumirlo. Incluso, podríamos afirmar que la propia resistencia es una necesidad para el propio cambio, de forma que si no fuera así, este sería automático" (p.664).

Para este análisis se pueden considerar, por un lado, resistencias en términos organizacionales, como inercia estructural, enfoque limitado del cambio, amenazas a la experiencia, a las relaciones de poder o a la asignación de recursos y, por otro, resistencias individuales vinculadas a temor a lo desconocido, factores económicos, seguridad o hábitos (Robbins, 1996).

Asimismo, la escuela en su conjunto y también las instituciones formadoras no tienen su foco en la generación de conocimientos que les permita la sistematización de aprendizajes que potencien procesos de experimentación e innovación y con ello la transformación. Por tanto, el punto de entrada a la escuela en proceso de innovación se ve limitado tanto por los niveles de

participación y reflexión pedagógica que se desarrollan en su interior como por la concepción que las propias escuelas tienen sobre la educación continua.

El informe de cultura de innovación y colaboración en establecimientos educacionales chilenos, Podemos innovar (CIAE-MMC, 2016), da cuenta de un estudio realizado en 37 centros educativos, organizado en etapas de diagnóstico, acompañamiento (5 centros) y aprendizaje de los resultados. En este estudio se menciona que, para innovar, las escuelas requieren tres tipos de capacidades:

- Estrategia (hoja de ruta para).
- Estructura y procesos.
- Cultura, creencias y práctica.

Las dimensiones que se desarrollaron en la metodología de este estudio corresponden a compromiso, apertura interna, apertura externa, confianza, liderazgo, autonomía, motivación laboral, diversidad, recursos y tiempos. Los resultados mostraron que las escuelas con mayor desarrollo en la materia abordada poseían alto logro en elementos vinculados a la confianza y la colaboración. Sin embargo, los factores vinculados al liderazgo, los recursos y el uso de los tiempos son escasamente visualizados en los centros educativos consultados. Por ello, la innovación es un proceso que se planifica y es deliberado y que, además, se sostiene en los procesos de liderazgo en las propias escuelas.

Rol de las instituciones formadoras

En relación al rol de las instituciones formadoras, estas están más vinculadas, hasta ahora, a la generación de conocimiento desde y para la academia, con desarrollo de propuestas estandarizadas para los procesos de educación continua.

Teniendo esto presente, el rol de las instituciones formadoras debería transitar hacia:

- Generar evidencias con actores de las comunidades educativas para una propuesta de formación continua contextualizada que genere impacto e innovación.
- Fortalecer capacidad en las comunidades con actores educativos que permita la autonomía y el desarrollo de aprendizajes a través de la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje, teniendo como propósito fundamental el aprendizaje de los y las estudiantes.
- Innovar en conjunto con todos los actores educativos, a través de diseños de formación contextualizados que involucren seguimiento y sistematización para la innovación con foco en el desarrollo profesional docente.
- Profundizar el desarrollo de la formación de formadores/as para que docentes/ académicos/as transiten hacia el acompañamiento de la reflexión dejando atrás el rol del especialista que entrega recetas. Desde este ámbito, es fundamental desarrollar capacidades de investigación en profesionales que se desempeñan en educación continua que les permitan indagar en forma sistemática sobre su práctica, en un ciclo virtuoso que trascienda a la formación de docentes de aula, camino a la innovación.

En conjunto con Líderes Educativos, hemos desarrollado una experiencia piloto en la Región Metropolitana que tiene como foco el fortalecimiento de las capacidades de aprendizaje e indagación entre pares. Es una metodología que David Godfrey, codirector del Centro de Evaluación Educativa y *Accountability* del Instituto de Educación de University College London, ha desarrollado en Inglaterra. Este proceso está constituido por grupos por escuela (director/a, jefe/a técnico y docente) que a través de trabajo de campo (entrevistas, observación de aula) reflexionan en conjunto sobre hallazgos y posibilidades de actuación mediante la identificación de sus teorías de acción y creencias. Este proceso ha significado, por cierto, un repensar el desarrollo profesional y la formación continua pero además el desarrollo de capacidades en los equipos de escuela y universidad.

En el Centro de Estudios Saberes Docentes hemos avanzado en la comprensión y desarrollo de cinco ideas fundantes para nuestros procesos de formación y acompañamiento que consideramos una base para la innovación comprendida desde una perspectiva sistémica y reflexiva. Esta concepción es producto de nuestra experiencia y nuestras reflexiones al interior de los equipos profesionales y académicos que hoy también se plasma en el desarrollo de un enfoque formativo del Centro que recoge este saber.



Figura N° 3. Focos de innovación en el Centro Saberes Docentes. Elaboración propia.

- *Foco en la movilización sistémica.* Este foco implica el involucramiento de otros actores en los procesos de formación que permitan el aprendizaje, la experimentación y la innovación sistémica con sentido para la comunidad en su conjunto. Por ejemplo, en una escuela de la comuna de Santiago estamos desarrollando un proceso de formación que articula el aprendizaje de docentes y equipos directivos con el fin de impulsar visiones compartidas y cambios sistémicos, mismo proceso que hemos desarrollado en otros territorios como Llanquihue y Cartagena, por mencionar algunos. Este esfuerzo requiere de la comprensión sistémica de la escuela, pero también del involucramiento de un cuerpo docente de varias disciplinas y formaciones que reflexionan en conjunto con los actores sobre los desafíos a nivel de territorio/escuela.
- *Foco en la reflexión.* Este foco considera los principios del aprendizaje experiencial a través de la apertura a la experiencia de aprendizaje, la problematización, la conceptualización, la experimentación y, con ello, el posicionamiento de actores educativos desde su quehacer, a través de la reflexión desde sus creencias, de manera que les permita generar un proceso de cambio. Esto acompañado por un cuerpo teórico que les permite proponer mejores procesos de desarrollo en la escuela y sus comunidades. En este punto es importante citar el trabajo que desarrollamos en el Servicio Local de Educación de Barrancas con jefes y jefas de Unidad Técnico Pedagógica, donde el proceso de finalización fue precisamente en un formato de

seminario en la casa central de la Universidad de Chile. En este seminario los/as protagonistas fueron los y las participantes a través de la presentación de propuestas y desafíos para la escuela y su territorio, como corolario de un proceso de reflexión profunda sobre el momento político organizacional en que se encontraban, pero además desde su posibilidad de acción.

- *Foco en el desarrollo de capacidades en los territorios.* Este foco considera la incorporación de grupos motores en la base de los procesos de formación y de cambios sistémicos en la escuela, desde la perspectiva de la investigación acción participativa, potenciando el liderazgo de actores clave. Esto implica que los procesos en que creamos instrumentos de gestión (como Proyectos Educativos, Manuales de Convivencia, Políticas Comunales, etc.) los hacemos a través del desarrollo de capacidades en actores de las comunidades que les permitan generar reflexión situada y empoderarse en sus acciones, tanto del sentido como en términos técnicos, ya que dentro del proceso incorporamos formación específica para el fortalecimiento de estas capacidades. En este punto sirven de ejemplo acciones como las que desarrollamos en el Servicio Local de Educación Puerto Cordillera, donde en forma participativa generamos el Proyecto Educativo Territorial. Del mismo modo, hemos desarrollado apoyos a distintos municipios. Esta metodología tiene en su base la investigación acción participativa que se sostiene desde la comprensión de los actores educativos como gestores del cambio y la transformación, junto con el desarrollo de capacidades para la tarea. Este dispositivo genera competencias en los actores y autonomía en los propios centros educativos, lo que pone límites a la dependencia de las instituciones de formación.
- *Foco en la colaboración.* Este foco implica que las acciones formativas y los procesos de acompañamiento docente que desarrollamos tienen al centro la colaboración, generando instancias de reflexión colectiva a través de grupos de discusión y acción en las clases como una forma de promover el fortalecimiento de espacios propios de cada escuela para el aprendizaje y el trabajo colaborativo con miras a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- *Foco en los contextos.* Este foco hace que uno de los principales quehaceres del Centro se concentre en el diseño de acciones formativas contextualizadas que permiten un proceso inicial de co-construcción con los actores del territorio en un diálogo entre las necesidades que ellos detectan y nuestra perspectiva, lo que permite generar propuestas de rutas de formación con sentido y proyección para los territorios. Propuestas que también tensionan el quehacer tanto de las escuelas como del Centro, ya que requieren de un tiempo prolongado de reflexión y gestiones, y no la compra inmediata de un curso prediseñado. Esto hace que contemos con una variedad de acciones formativas heterogéneas en componentes, modalidades, destinatarios, sentidos, tiempos, etc. que no necesariamente son aplicables a todos los contextos educativos, sino ejemplos de cómo poder abordar las problemáticas que nos plantean los distintos contextos a través de sus actores. Estas ideas/foco hoy son parte de nuestro quehacer como resultado de un proceso de aprendizaje tanto de la institución como de los y las profesionales y académicos/as que formamos parte del Centro. Hoy estas premisas que nos movilizan se plasman en un enfoque formativo que da cuenta de esta trayectoria y de nuestros saberes.

A modo de cierre

El desafío de innovación de las instituciones que desarrollan educación continua está vinculado, en principio, con un cambio en la forma en que se desarrollan las acciones de formación que va más allá de iniciativas específicas. Esto supone el cambio en las personas y, junto a ello, el desarrollo de capacidades que propicien la innovación.

Este desafío implica vincularse con los propios actores de los contextos educativos y reconocer su conocimiento, generando estrategias que potencien los procesos de indagación y acción en la escuela acompañados por profesionales de las universidades.

El desafío de la innovación en la educación continua demanda priorizar acciones de formación contextualizadas que se adapten a las condiciones y procesos propios de los contextos educativos y que propicien cambios de creencias y prácticas educativas.

Aceptar el desafío de la innovación exige potenciar estudios e indagaciones que permitan, con evidencia científica, mejorar procesos de formación y evaluar su verdadero aporte a la transformación de la escuela en su conjunto.

Referencias

Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. y Herron, M. (1996). *Assessing the Work Environment for Creativity. The Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184. Recuperado de <http://people.wku.edu/richard.miller/amabile.pdf>

Becerra, G. (2016). Innovación. En J. Pérez y S. Tejedor (Eds.). *Ideas para Aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina*. Santiago, Chile: Convenio Andrés Bello.

Carbonell, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de León (Coord.). *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía - Akal Ediciones.

Carneiro, R. (2007). The Big picture: understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*, 42(2), 151-172.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperPerennial.

Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fluir en los negocios: liderazgo y creación en el mundo de la empresa*. Barcelona: Kairós.

CIAE- MMC Consultores (2016). *Podemos innovar. Cultura de innovación y colaboración en establecimientos educacionales chilenos*. Santiago, Chile: CIAE- MMC Consultores. Recuperado de <http://s3-us-west-2.amazonaws.com/podemosinnovars3/wp-content/uploads/2016/09/21093530/Informe-Podemos-Innovar.pdf>

Elías, M. (2015) La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/276513491_La_cultura_escolar_Aproximacion_a_un_concepto_complejo

Fernández Fernández, I., Eizagirre Sagardia, A., Arandia Loroño, M., Ruiz de Gauna Bahillo, P. y Ezeiza Ramos, A. (2012). *Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55124596003>

Iglesias, M., Lozano, I. y Roldán I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/76721/1/2018_Iglesias_eta_RevIberoamEdu.pdf

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Ley 20. 903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&tipoVersion=0>

Mórla, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años que transforma realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162. doi: 10.17583/hse.2015.1496

Robbins, S. y Judge, T. A. (1996). *Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica*. México: Pearson Educación.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Archidona, Málaga, España: Aljibe.

Tejada, J. (2007). La innovación formativa. En V. Giménez, V. y J. Tejada (Coords). *Formación de Formadores. Escenario institucional. Vol. 2* (pp. 631-712). Madrid, España: Thomson-Paraninfo.



PANEL 4. EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN CONTINUA DESDE LOS ACTORES DOCENTES

El panel final del Seminario permitió conocer la visión que los actores de las comunidades educativas tienen respecto de las políticas de desarrollo profesional docente y sus experiencias concretas en procesos de formación continua desarrollados en sus entornos educativos.

Las interrogantes generadoras de las reflexiones de los y las panelistas chilenos y extranjeros fueron:

¿Cómo valoran las experiencias de programas formativos ofrecidos por universidades?

¿Cómo valoran las experiencias de formación a través de aprendizaje entre pares?

¿De qué modo las prácticas de reflexión pedagógica colaborativa contribuyen a un desarrollo profesional docente que se traduzca en mejores aprendizajes y en la formación integral de todos/as los/las estudiantes?

Las ponencias presentadas se adentraron en experiencias de procesos formativos para los y las docentes en servicio analizando los elementos que para los actores han sido significativos en términos de vinculación con las entidades formadoras, los enfoques formativos, los marcos metodológicos y su relación con la construcción de saberes profesionales.

RESIGNIFICANDO LOS SABERES: PROYECTO COMUNAL DE ÉXITO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE VALPARAÍSO

Pablo Álvarez

Profesor de Lenguaje. Profesor en el Liceo Técnico de Valparaíso y colaborador en proyecto "Éxito escolar" de la Corporación Municipal de Valparaíso.

La experiencia que compartiré es parte de un trabajo colaborativo que ha sido co-construido por un grupo de docentes de diversos establecimientos en conjunto con la Corporación Municipal de Valparaíso, un equipo de la Universidad de Chile y representantes de la campaña Alto al Simce. Este proyecto nace como respuesta a la constante pérdida de matrículas anuales que afecta a las escuelas y liceos de Valparaíso: al 2017, la Corporación perdía alrededor de 600 estudiantes al año y no existía conocimiento respecto a qué pasaba con su trayectoria escolar.

En ese contexto, en coherencia con el plan de gobernanza de la Alcaldía Ciudadana, la administración que asume la dirección de la Corporación de Educación de Valparaíso en 2017 se plantea como desafío crear un proyecto educativo comunal que fortalezca las trayectorias educativas y reestablezca aquellas que han sido interrumpidas. Luego de un proceso de diagnóstico participativo se diseña la primera propuesta del Proyecto Comunal de Éxito de la Trayectoria Escolar de las y los Estudiantes de Valparaíso.

Para su implementación la dirección del área realiza una convocatoria abierta a los 54 establecimientos de Valparaíso, de los cuales responden a la invitación 5 de ellos: el Liceo Técnico y el Liceo Pedro Montt, y las escuelas España, Reino de Suecia y Ernesto Quiroz Weber que se ubican en distintos cerros de nuestra ciudad-puerto. Estos establecimientos, a pesar de pertenecer a una misma ciudad, son representativos de la diversidad de contextos propios de la comuna.

El resultado de las actividades de formación continua organizadas por el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile en las que hemos participado los/as docentes y coordinadores/as pedagógicos/as de la Corporación ha permitido que este equipo profesional lidere la construcción compartida de las estrategias en otros establecimientos. Actualmente estamos en una fase de escalamiento del proyecto y es así que se han sumado 5 establecimientos, por lo que en este momento contamos con la participación de 10 instituciones escolares.

Es sabido que la realidad del/la docente y la realidad de las escuelas está cruzada por una lógica competitiva: se utilizan mediciones estándar, como el SIMCE o la PSU, que evalúan a todos/as, a nivel nacional, con una misma vara y pese a que las realidades son distintas, de todas formas nos empeñamos en correr una carrera que es a todas luces desigual para el sistema público en comparación con el sistema privado/subvencionado. Ello ha contribuido en gran medida a la jibarización de la educación pública, e incluso a su demonización, por la supuesta falta de buenos resultados.

Esta lógica competitiva también se instala en el quehacer cotidiano de los/as docentes y es refrendada por las exigencias de la carrera docente. A modo de ejemplo, solo en estos últimos dos años aparece en la evaluación de la carrera docente un par de preguntas vinculadas con el trabajo colaborativo. Esto significa que no existe un incentivo para que el/la docente comparta

sus saberes y cree algo en conjunto con sus pares. Esperamos que las políticas nacionales promuevan un cambio de visión al respecto para fortalecer el desarrollo profesional docente.

En este marco, la Corporación Municipal de Valparaíso inicia un trabajo con aquellas comunidades escolares que adhieren a la convocatoria realizada a inicio de 2017 y pone como foco de este trabajo el aseguramiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes de la comuna, entendidas como trayectorias reales y no ideales. Esto nos permite reconocer y eliminar aquellas barreras propias del sistema que obstaculizan el itinerario oportuno de niños, niñas y jóvenes. Para llevar a cabo lo anterior, se requiere, entre otras cosas, asegurar una gestión oportuna y transparente de los recursos, conocimiento contextualizado de las fortalezas y debilidades de las comunidades escolares que son parte del sistema público de la comuna, promoción de la participación democrática en la toma de decisiones a través de los consejos escolares y, uno de los ámbitos centrales de este proyecto: la creación de un Sistema Local de Evaluación (SEL). Los otros ámbitos son: comunidades profesionales de aprendizaje, currículum para la vida y convivencia para la vida democrática.

Como ya mencioné, colabora en este proyecto la academia, particularmente la Universidad de Chile, pero también nos hemos vinculado con otras universidades, como la Universidad de Valparaíso. Entendemos que existe un saber académico que es beneficioso para el desarrollo y posicionamiento del proyecto en la comuna, en este caso, ligado al soporte tecnológico que nos provee la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Valparaíso con quienes hemos desarrollado una plataforma virtual que facilita el seguimiento de la trayectoria escolar a partir de los focos que los/as docentes participantes del proyecto hemos identificado.

Sabemos que la academia cuenta con investigación y competencias para entregar formación continua a docentes y profesionales del sistema escolar pero, a la vez, creemos que es necesario vincularse con el saber y la experiencia docente. Hay necesidad de construcción de conocimiento con y desde las comunidades, y validación del conocimiento experiencial. En los establecimientos existe un conocimiento especializado, conformado por el saber docente sobre las prácticas de aula, sobre el contexto de los/as estudiantes y sobre las necesidades de desarrollo social y emocional de niños, niñas y jóvenes, entre otros aspectos. A su vez, muchas veces necesitamos actualización de habilidades en distintas áreas, por ejemplo en metodologías didácticas o fortalecimiento del currículum en la propia disciplina. Ello implica un doble esfuerzo, dado el poco tiempo que tenemos los/as docentes en el día a día ya que, en su mayoría, cumplimos jornadas de 44 horas semanales.

En base a esta relación de conocimiento especializado y necesidades se desarrolla el vínculo entre academia y sistema escolar en el marco del Proyecto Comunal de Éxito de la Trayectoria Escolar. Como ya expuse, en este proyecto confluyen el nivel comunal representado por la Corporación Municipal de Valparaíso, el nivel de la academia representado por la Universidad de Chile y la Universidad de Valparaíso, y el nivel de los proyectos educativos institucionales de cada establecimiento participante. Estas instancias aúnan sus saberes, experiencias y necesidades para confluir en el fortalecimiento de las trayectorias escolares en lo que ha sido un trabajo bastante largo y minucioso de dos años.

Nuestro primer desafío ha sido la formación de un Sistema de Evaluación Local. Para ello se generó el lazo de colaboración con la Universidad de Chile donde se nos propuso usar el enfoque de la Evaluación Para el Aprendizaje (EPA). Por medio de las estrategias propuestas por la



EPA, lo primero que hicimos fue preguntarnos ¿qué aprenden y para qué aprenden nuestros/as estudiantes en la comuna? En base a esta pregunta, todas las comunidades educativas que participamos de esta fase de pilotaje desarrollamos un intenso trabajo cuyo producto fue la constitución de una rúbrica holística de dimensiones, criterios y niveles de logros comunales en Matemática, y Lenguaje y Comunicación. Dadas las distintas realidades de las escuelas, cada una iba relevando sus necesidades según su contexto: qué es lo que quería enseñar, según los sellos declarados en el Proyecto Educativo Institucional. Luego, esto se llevaba a una plenaria comunal donde, a pesar de haber estado trabajando en una primera etapa separados, resultó que teníamos necesidades muy parecidas. Así, creamos dimensiones y criterios comunales. Una vez terminado este proceso, cada liceo y escuela diseñó escenarios evaluativos utilizando las estrategias de EPA.

Todo este trabajo demandó la integración de los distintos equipos que coexisten en una escuela pero que, por diversas razones, no siempre realizan un trabajo colaborativo real. Por ejemplo, para el diseño e implementación de escenarios evaluativos, la mirada del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) es fundamental porque en las estrategias de la EPA la diversificación de los aprendizajes es mucho más natural y fluida y, por tanto, se hace co-docencia para todos/as los/as estudiantes: ya no hay un/a profesor/a que está sentado/a al lado de un "niño/a PIE" poniéndole, de esta manera, una etiqueta. Se generan, entonces, estos escenarios evaluativos, se adecuan y luego también se hace un panel de evaluación de los mismos. Cuando el escenario está validado a nivel de escuela, nuevamente vamos a los paneles comunales, donde se construye la versión final del escenario. Luego, se aplica y se recogen las evidencias de cada sesión, utilizando distintos métodos e instrumentos. Posteriormente, se toma esa evidencia y se hace un juicio evaluativo o calibración de juicio, con la misma lógica, es decir, dentro del establecimiento y luego a nivel comunal. Todo esto con la intención de ajustar el juicio evaluativo de los/as docentes, tanto del establecimiento como de la comuna, porque el propósito es construir un sistema de evaluación local. Por este motivo no podemos quedarnos con la experiencia solamente de los casos particulares. Luego, el ciclo comienza nuevamente, se ve si las dimensiones y criterios son pertinentes porque muchas veces las necesidades y, por ende, los objetivos cambian, entonces tenemos que ajustar también las habilidades y criterios que queremos considerar. Es un ciclo en espiral, en el cual vamos cada vez haciendo una retroalimentación, enfatizando la metacognición de nuestro saber pedagógico y de nuestra práctica pedagógica.

Otra de las áreas de desarrollo del Proyecto Comunal de Éxito de la Trayectoria Escolar es la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Si bien este ámbito no ha tenido el mismo nivel de desarrollo que el SEL, los esfuerzos se han centrado en fortalecer los equipos de trabajo colaborativo por medio de la creación de "equipos de éxito escolar" que son el primer paso para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje. Ese grupo de docentes y profesionales ha tenido como principal responsabilidad diseñar, validar, aplicar y calibrar los escenarios de evaluación. En esta línea, la sistematización de la experiencia del equipo en cada establecimiento ha sido realizada por académicos pertenecientes a la campaña Alto al SIMCE (AaS).

La principal meta a desarrollar por medio de las CPA es la generación de estrategias de seguimiento del itinerario escolar. Para ello, hemos trabajado en vinculación con la Universidad de Valparaíso, particularmente con la Escuela de Ingeniería Informática en el diseño de una plataforma de seguimiento de la trayectoria escolar. Los/as docentes de asignatura, los/as

educadores/as diferenciales y los/as encargados/as de convivencia, hemos colaborado en la generación de una plataforma que nos permite seguir la trayectoria del/la estudiante, pero no una plataforma que simplemente muestre los cursos reprobados y aprobados sino una que tiene que ver con elementos más cualitativos y temas más pertinentes al desarrollo y contexto del/la estudiante.

Existe un desarrollo profesional centrado en el aprendizaje colectivo y el trabajo colaborativo en los equipos de éxito escolar. Obviamente el solo hecho de tener un espacio para reflexionar, discutir, generar un panel de habilidades y criterios o un escenario evaluativo, hacer una validación o una calibración de juicio, implica un trabajo colaborativo de una comunidad profesional, no a través de una instrucción, de un curso, de un posgrado, sino que dentro de la misma escuela, dentro de nuestro mismo contexto. Es así como se trabaja con los saberes que tienen los mismos actores para responder a las necesidades observadas dentro del establecimiento, es decir, aunamos los saberes y habilidades de los/as profesionales de nuestra comunidad para responder a los requerimientos de la misma.

Observamos también el fortalecimiento del liderazgo pedagógico en tanto se generan y validan líderes dentro de las comunidades que participan en el proyecto. Los/as líderes transmiten a los demás establecimientos, en la fase de escalamiento del proyecto, las estrategias y las dinámicas que hemos trabajado dentro del mismo, pero no desde la actitud del "experto". El trabajo que hicimos con la Universidad de Chile fue de esa misma manera, muy respetuoso de nuestros tiempos y de nuestro contexto. No vinieron a "abrirnos la cabeza" y "llenarla" de saberes. Estamos construyendo de manera conjunta.

Los distintos actores dentro de este proyecto, con sus saberes y necesidades, generamos este mecanismo de trabajo que nos permite ciertos aprendizajes dentro del mismo proyecto, existe una optimización de la práctica docente con foco en la trayectoria del/la estudiante y hay o debe haber (porque se exige por medio del trabajo) una apropiación curricular. Sin apropiación curricular no podríamos hacer este trabajo. Hay variedad de recursos evaluativos y retroalimentación constante, no simplemente la típica retroalimentación que hacemos los/as docentes al final de la clase: "ah, quedan 5 minutos y tengo que hacer la retroalimentación: ¿qué aprendimos hoy?". Hay una retroalimentación que no es vertical del/la docente al/la estudiante, sino que, entre los/as mismos/as compañeros/as se dan momentos donde ellos/as explican y se enseñan a sí mismos/as. Hay foco en las habilidades, hay seguimiento y monitoreo, pero en cuanto a la sistematización no hay una vigilancia punitiva. Se entiende la evaluación como proceso, no como resultado. Además hay algo muy importante: lo que se evalúa no es distinto de lo que se aprende. Es necesario entender eso que muchas veces los/as estudiantes dicen: "¿para qué nos pasa esto si en la prueba no va a salir?".

A modo de conclusión podríamos decir que se ha producido una valoración del trabajo colaborativo y de la co-construcción del conocimiento: tenemos distintos saberes, nos unimos y vamos aprendiendo juntos/as. Hay una idea de sistema y hay vinculación interdisciplinaria como en el caso del trabajo conjunto con la Escuela de Ingeniería Informática de la Universidad de Valparaíso. Hay un aprendizaje mutuo, hay lecciones que tenemos que aprender o que ya aprendimos: los esfuerzos individuales tienden a ser menos eficientes y más desgastantes. Existen distintos actores externos, principalmente la academia, en este caso, que asumen un compromiso con foco en la justicia social.



La formación continua no se entiende como una capacitación tradicional que consiste en “abrirte” el cerebro y “echarte” conocimiento. Es muy importante tener en cuenta que el profesor o la profesora se siente muchas veces relegado/a, su saber es muchas veces postergado cuando vienen y le dan una receta y debe hacer lo que le indican: “aquí está el currículum, haga lo que tiene que hacer y tiene que cumplir con todo el currículum, no importa lo que usted piense”.

Hay desafíos, como la optimización de los recursos, principalmente el tiempo. Debemos tener cuidado cuando decimos que es necesario hacer una redistribución de horas no lectivas porque también podemos caer en ocupar esas horas en reuniones de logística o de organización, dejando fuera el trabajo no lectivo que el profesor tiene que hacer, el trabajo que no tiene que hacer dentro de la sala de clases sino que afuera, tal como revisar las evaluaciones.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que el currículum de las asignaturas no puede estar separado de los objetivos de convivencia. Tenemos que tratar de asumir el desafío de vincular dichos elementos y eso es lo que estamos haciendo en la etapa actual del proyecto. Hay difusión y transferencia de conocimientos entre todos los actores del proyecto e integración entre distintos departamentos, niveles o asignaturas al interior de los equipos. Queremos que exista una integración entre distintos estamentos dentro de la misma comunidad educativa, dentro del mismo cuerpo docente y entre asignaturas, lo que presenta un desafío porque las dinámicas de los establecimientos y las exigencias curriculares no nos dan el tiempo para realizar un trabajo colaborativo.

Estamos fortaleciendo convenios con distintas casas de estudio. La relación que hemos tenido con la Universidad de Chile y con la Universidad de Valparaíso ha sido muy enriquecedora y eso tiene que mantenerse. Necesitamos tener a las universidades como un colaborador constante.

Por último, me gustaría enfatizar la propuesta de la educación continua como una formación no tradicional. Yo creo que los/as docentes que hemos trabajado en el Proyecto Comunal de Éxito de la Trayectoria Escolar de las y los estudiantes de Valparaíso encarnamos esa idea, puesto que aprendimos a través de una colaboración. Fuimos aprendiendo el “aprender haciendo” y nos sentimos respetados/as y acogidos/as: nuestra voz tenía valor y lo que decíamos no solamente se quedaba en la catarsis, en el llorar, en el desahogarse, sino que era parte de un trabajo, una narración, una voz al servicio de los/as estudiantes y de sus aprendizajes.

Cecilia Merino

Profesora de Educación General Básica y Magister© en Gestión y Liderazgo. Jefa Técnica Pedagógica y Coordinadora de Escuelas y Liceos de la Corporación Municipal de Renca.

Compartiré con ustedes la experiencia de formación docente que estamos desarrollando en la comuna de Renca desde la Corporación Municipal. Partiré presentando algunos datos del contexto comunal.

La Corporación Municipal de Renca tiene bajo su jurisdicción 25 establecimientos educacionales: 12 escuelas, 3 liceos y 10 jardines infantiles. Actualmente, tenemos una matrícula de 7.615 estudiantes, una dotación de 538 docentes y 96 profesionales de los Programas de Integración Escolar (PIE), entre los/as que se cuentan profesores/as de educación diferencial, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as y terapeutas ocupacionales. Nuestras escuelas tienen un alto nivel de vulnerabilidad que fluctúa entre el 88 y el 94%.

¿Qué formación docente?

Cuando asumimos la Dirección de Educación en 2017, una de nuestras preocupaciones fundamentales fue el Plan de Desarrollo de Formación Docente, no solo para dar cumplimiento a la normativa sino considerando y teniendo muy presente que la calidad de la educación se juega en el aula. Teniendo claro, además, la responsabilidad que directores/as y jefaturas técnicas pedagógicas tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos hicimos, entonces, las siguientes preguntas: ¿para qué vamos a formar a nuestros/as docentes?, ¿qué formación les queremos entregar?

Las respuestas a estas interrogantes surgen al definir al/la estudiante que queremos formar en nuestros centros educacionales y al precisar qué queremos que aprenda, qué formación debiera recibir, cómo queremos que aprenda y, en consecuencia, qué y cómo debieran enseñar los/as docentes. Teniendo esto en cuenta definimos un plan de formación, considerando, entre otros, tres aspectos relevantes:

- En primer lugar consideramos los ejes comunales del gobierno local, a los que les dimos un sentido específico en el ámbito de la educación: *Renca Orgullosa*, en educación, integra identidad e inclusión; *Renca Participa* promueve el protagonismo y participación de todos/as quienes conforman la comunidad educativa; y *Renca Crece* nos compromete a más y mejores aprendizajes para nuestros/as estudiantes.
- También consideramos relevante que este plan de formación se sustentara en los pilares de la educación del siglo XXI definidos por UNESCO en 1990 y que son parte fundamental de nuestro Proyecto Educativo Comunal: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos/as.
- En tercer lugar consideramos los datos comunales, es decir, recogimos información de las escuelas y liceos. Para ello, efectuamos un levantamiento y análisis de datos respecto al aprendizaje de contenidos curriculares y formación integral de los/as estudiantes; realizamos un análisis de las tres últimas mediciones de evaluación docente; aplicamos encuestas a docentes e hicimos entrevistas a jefaturas técnicas pedagógicas.

Lo que esperamos de la formación docente

Queremos que la formación que estamos desarrollando en la red pública de Renca dé respuesta a todos los aspectos mencionados anteriormente. Esperamos, además, que la formación docente sea un articulador con la política educativa lo que se puede graficar en el siguiente ejemplo: la formación en "Diversificación de la enseñanza y trabajo colaborativo" que están recibiendo nuestros/as docentes y profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) tiene relación con el eje comunal *Renca Orgullosa* que para nosotros/as implica inclusión; tiene relación con la política educativa a través de la evaluación docente, en tanto el trabajo colaborativo es un nuevo indicador; y con el Decreto N°83 de 2015. De igual forma, tiene relación con la diversidad que encontramos cada vez más en nuestras aulas. Otro ejemplo es la formación en "Evaluación para el Aprendizaje (EPA)" con la que iniciamos el plan de formación docente a fines del 2017. Empezamos con EPA porque tenemos la convicción de que la evaluación cambia paradigmas, define la forma en que el/la docente enseña y cómo aprenden los estudiantes y, por tanto, el cambio que esperamos ocurra va de la mano de la actualización de los reglamentos de evaluación a los que hoy les podemos dar un marco teórico en el cual se sustenten. Al mismo tiempo, nos encontramos alineados con el Decreto N°67 de 2018 y nuestros/as docentes están preparados/as para aplicar evaluación formativa.

Asimismo, consideramos que la formación docente debe ser un elemento articulador de los distintos niveles dando coherencia a la trayectoria educativa de nuestros/as estudiantes, al mismo tiempo que articula los diferentes recursos y apoyos que se requieren para mejorar los aprendizajes. Y porque creemos en las capacidades profesionales de nuestros/as docentes, queremos una formación que permita generar nuevas ideas y mejores prácticas a través del diálogo pedagógico y la reflexión crítica de las propias prácticas. Vemos que esto sucede cuando un/a docente en una sesión de formación nos señala: "entonces, si tengo que evaluar de esta manera, tengo que hacer distintas mis clases". Ese tipo de reflexión es la que queremos se siga produciendo al interior de escuelas y liceos.

Acorde a lo anterior, queremos una formación que se mantenga en el tiempo, que nos trascienda como gobierno local, que se sustente en la forma en que el/la docente desarrolla su práctica pedagógica y la mejora. Deseamos que la formación de nuestros/as docentes les permita tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando la realidad de los/as estudiantes, sus necesidades e intereses y el Proyecto Educativo Institucional del centro educativo, por tanto, que les permita preparar sus planificaciones de acuerdo al contexto curso, definir las estrategias más adecuadas y en qué momento las utilizarán, ser facilitadores/as del aprendizaje y retroalimentar adecuadamente a sus estudiantes. Y creemos que estamos avanzado cuando los/as docentes manifiestan reflexiones como estas: "ya no podemos seguir haciendo las clases como lo hacíamos antes"; "estamos muy agradecidos de la formación que estamos recibiendo porque nos ha abierto nuevas perspectivas, una mirada distinta"; "yo antes cuando un estudiante no aprendía, le echaba la culpa al estudiante que era flojo o a la familia que no se preocupaba y hoy día me pregunto qué no he hecho o qué me falta por hacer para que ese estudiante aprenda". Pero estos cambios son sustentables si todos los actores incumbentes nos comprometemos con ellos: centros formadores, comunidades educativas y nosotros los sostenedores.

Lo que pedimos a los centros formadores

Para nosotros/as, la calidad es relevante al momento de elegir los centros formadores y, por ello, algunos de los puntos importantes en el proceso de licitación son la experiencia en las temáticas que van a impartir, el prestigio de la institución y el currículum de los/as formadores/as.

En términos generales, a los centros les solicitamos que la formación comprenda:

- Un diagnóstico de las prácticas docentes, de los aprendizajes previos de los/as docentes y del contexto en donde estos/as realizan su práctica pedagógica. El diagnóstico o levantamiento de información ha tenido diversas modalidades, por ejemplo, grabaciones de clases que luego son analizadas con los/as propios/as docentes, y análisis de instrumentos como planificaciones, evaluaciones y producciones de los/as estudiantes.
- Metodologías participativas para las sesiones presenciales, bajo el enfoque de aprender haciendo. Tanto la investigación nacional como internacional nos indican que los/as docentes tendemos a hacer las clases como nos han enseñado y esperamos, entonces, que los/as docentes regresen al aula empleando metodologías activas y participativas.
- Acompañamientos a los/as docentes en los centros educacionales. Creemos que son relevantes para que estos/as se sientan más seguros/as y confiados/as al momento de la puesta en práctica de la formación que están recibiendo. Algunas variedades de acompañamiento han sido: acompañamiento entre sesiones, acompañamiento al final de las sesiones, acompañamientos colectivos modelando el aprendizaje colaborativo, acompañamiento con retroalimentación individual, etc.
- Formación a equipos directivos, especialmente, a directores/as y jefes/as técnicos/as. Un/a director/a no puede no saber qué es lo que está aprendiendo y haciendo el/la profesor/a y, en ese sentido, solicitamos una formación especial desde el rol que ejercen para que puedan acompañar a los/as docentes una vez concluida la formación. Además, las jefaturas técnicas participan en la formación junto con los/las profesores/as.
- El diálogo permanente entre la entidad formadora y el sostenedor (contraparte técnica) es fundamental. Al participar el/la representante del sostenedor en las formaciones junto con los/as docentes y jefes/as técnicos/as, la retroalimentación es inmediata y se generan mejoramientos en los procesos.

Lo que pedimos a los centros educacionales

- Compromiso con la transferencia de conocimiento entre pares, en los espacios de reflexión pedagógicas y de trabajo colaborativo. Adoptar esta modalidad no tiene solo como objetivo que otros/as docentes reciban la formación sino que también queremos que el aprendizaje entre pares sea una práctica constante en las escuelas y liceos ya que permite promover el análisis de soluciones, la toma de decisiones, el análisis de las experiencias de trabajo, apropiarse de nuevos saberes, entre otras ventajas que posibilitan la transformación y mejora de las prácticas pedagógicas y, por ende, los aprendizajes de los/as estudiantes.

- Involucramiento de los/as profesionales del Programa de Integración Escolar. Los/as profesionales del PIE reciben la misma formación que los/as profesores/as, dado que realizan codocencia.
- Hemos definido profesores/as líderes que tienen el reconocimiento de sus pares, demuestran entusiasmo e interés por mejorar sus prácticas y son buenos/as colaboradores/as con otros/as docentes. Estos/as docentes resultan ser claves en este proceso de instalación de nuevas prácticas y en el apoyo a las jefaturas técnicas y a sus otros/as colegas.
- A las escuelas y liceos les hemos pedido que, a partir de las formaciones recibidas, compartan un vocabulario común que enriquezca y facilite los acuerdos en los diálogos pedagógicos.

Lo que nos pedimos como sostenedores

Nada de lo señalado hasta aquí puede ser posible si como sostenedores no entregamos condiciones para que esto suceda. Hay dos condiciones que consideramos relevantes: los tiempos y los espacios físicos.

En relación al tiempo

Todos los establecimientos tienen tres horas de reflexión pedagógica el mismo día. El último día del mes, en el que corresponde reflexión, se trabaja en las redes pedagógicas comunales. Estas redes tienen como propósito que docentes de una misma asignatura y de los diferentes centros educativos puedan compartir sus experiencias y sus prácticas, esto es, aprender juntos/as. En estas redes se incorporan los/as profesionales PIE y psicopedagogos/as y, según la temática, las duplas psicosociales.


A todos/as los/as docentes se le otorgan horas para el trabajo colaborativo, ya sea en departamentos de asignaturas, por ciclos o niveles. En el caso de Educación Parvularia y docentes de primero, además, tienen horas para coordinar la articulación entre niveles.

Durante el mes de enero, se realiza el Congreso de Educación que es un espacio de formación para todos/as los/as funcionarios/as –docentes, asistentes/as de la educación, auxiliares y directores/as.

Nuestros/as docentes, en general, tienen más horas no lectivas que lo estipulado por la normativa. Esto se debe a que se consideran los tiempos para que puedan realizar el trabajo requerido, desde la planificación hasta el análisis de información e ingreso de datos como notas, por ejemplo, a una plataforma.

En relación a los espacios

Hemos generado espacios para ser ocupados tanto para las innovaciones pedagógicas como para el trabajo docente. Las antiguas salas del programa Enlace hoy día son salas de proyectos donde los/as estudiantes pueden escribir o dibujar en las paredes, utilizar los asientos en forma de graderías o como cajoneras, etc. Se han renovado las bibliotecas para que sean lugares atractivos que realicen diferentes actividades tanto en horas de clase como en los recreos.



Estamos remodelando salas de profesores/as como espacios en donde estos/as puedan reunirse, compartir y trabajar colaborativamente.

Todavía no tenemos un resultado de toda esta formación, pero sí podemos ver algunas expresiones de los/as docentes: "la formación que estamos recibiendo nos permite tener mayor diálogo pedagógico"; "estamos exigidos, pero contentos porque estamos recibiendo una formación de calidad"; "la formación que recibimos tiene un sentido y es coherente". Esto último es fundamental: el por qué y para qué se realiza la formación, que los/as docentes le encuentren sentido y le den ese sentido en su quehacer concreto.

Algunos/as directores/as nos señalan que han visto cambios en las posturas de los/as docentes, que los acompañamientos en la escuela le dan seguridad al/la docente y también que esta formación ha mejorado la convivencia entre los/as estudiantes y profesores/as. Hoy día, en las redes pedagógicas, estamos trabajando, jefes/as técnicos/as y encargados/as de convivencia, en conjunto porque creemos que no hay pedagogía completa sin la formación integral de los/as estudiantes y la convivencia es parte de esa formación integral.

DESAFÍOS DE LA RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTO. FORMACIÓN EN Y DESDE LA EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Miguel Caro

Profesor en Historia y Geografía y magister, mención en Currículum. Asesor del Colegio de Profesores de Chile y profesor de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.


Me propongo compartir el desarrollo de un proyecto y de una experiencia de apoyo al trabajo de escuelas en la Región Metropolitana. Este proyecto se inscribe en una de las áreas de la labor del Colegio de Profesores y se desarrolla en el marco de un convenio del Colegio de Profesores con la Universidad de Chile⁶, además de contar con la colaboración de la OREALC/UNESCO Santiago. Es una iniciativa de colaboración interinstitucional que se está realizando con tres establecimientos educativos de la Región Metropolitana y se trata de un proyecto que se relaciona con los desafíos de la resignificación curricular en contextos escolares concretos.

El proyecto se llama "Hacia una red de escuelas con sello experimental" y lo que busca es recuperar la idea de que los establecimientos educativos se atrevan a inventar, a reinventar, a construir, a probar y producir, y no solo se limiten a recibir orientaciones o prescripciones para ser implementadas. Estamos en el segundo año de desarrollo de este proyecto que tiene como objetivo general promover desde la experiencia de colaboración con establecimientos educativos, una concepción de escuela pública y comunitaria que apunte a una formación integral, inclusiva, democrática, humanizadora y crítica. No nos interesa hablar de la escuela en genérico ni hablar de la mejora escolar sin definir desde dónde nos posicionamos y qué es lo que vamos a entender por esa "mejora", ese cambio o proceso de transformación.

La modalidad de trabajo se centra en la instalación de talleres de reflexión y autoformación colaborativa para la experimentación pedagógico-curricular. Ponemos el acento en lo pedagógico-curricular porque en la realidad chilena suele invisibilizarse el tema curricular. Este queda subsumido o a veces expulsado por lo pedagógico, entendido desde el reduccionismo metodológico y, por tanto, centrado solo en la reflexión acerca de los medios para enseñar. Establecer una relación activa entre pedagogía y currículum plantea ciertos requerimientos fundamentales al ejercicio profesional y también demanda una formación continua, permanente y al servicio de las y los docentes, que en este caso está vinculada a la experimentación.

Uno de los problemas a partir de los cuales se concibió y desarrolló este proyecto tiene que ver con que, a propósito de la temática curricular y educativa en general, existe un conflicto entre las declaraciones educativas, que se caracterizan por ser amplias, contextualizadoras y multidimensionales, y el hecho de que en la realidad de los establecimientos educativos sigue imperando la educación estandarizada. La política educativa, en el orden del discurso, en el nivel declarativo, incluye planteamientos como el de interculturalidad, inclusión, convivencia, ciudadanía, etc., pero persiste -o que genera un conflicto- un diseño curricular instrumental, rígido, unidimensional y diseñado desde una mirada funcional a necesidades esencialmente socio-laborales.

⁶ Desde la Universidad de Chile la instancia de ejecución del convenio es el Programa Transversal de Educación (PTE) y ha contado también con la activa participación del profesor Luis Osandón M., del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP).



Había, entonces, que resolver ese conflicto, pero es complejo hacerlo desde el diseño, pues allí se expresan hegemonías difíciles de sortear. Existe adicionalmente la dificultad asociada a la formación inicial, desde la cual con frecuencia se prepara a los/as futuros/as docentes para relacionarse de manera pasiva con el currículum oficial. La idea que prima es "tengo que ser profesional y, por tanto, ser creativo/a, activo/a y lúdico/a, para imaginar las formas de implementar el currículum". No suele formarse a los/as futuros/as docentes para establecer una relación activa, en términos epistemológicos y en términos de reflexión crítica, con el currículum. En la universidad nos forman durante cinco años para pedirnos que nos pongamos creativos/as en la columna del medio del formato de planificación, en la columna de las actividades, el resto es "cortar y pegar".

La primera característica del diseño curricular es que se trata de un diseño por estandarización, lo cual supone que hay un conocimiento y un aprendizaje que es común para todos y todas. Es además, esencialmente cognitivo, conductual y académico. Una segunda característica relevante es que se trata de un currículum altamente fragmentado entre y al interior de las asignaturas. De partida es un currículum por asignaturas: eso no es natural, eso es un invento, es una construcción, no funciona así en todas partes, no es de ese modo en todos los lugares. Tenemos naturalizada la idea de que el currículum tiene que organizarse por asignaturas y, además, no hay integración curricular entre ellas ni tampoco, muchas veces, al interior de los campos de aprendizaje o de saberes. De hecho, si miramos el diseño curricular, son carriles que corren por separado de principio a fin, no hay ningún punto orgánico en que se conecten, más allá de endosarle la responsabilidad a las y los docentes: "ustedes tienen que hacerlo." Es bien fácil decirlo desde una lógica de diseño y de gabinete, lejos de las complejidades cotidianas de la realidad escolar.

Otro aspecto cuestionable de este tipo de diseño es el desequilibrio que existe entre las áreas de formación, dando lugar a lo que algunos/as autores/as, (Bernstein, 1989; Apple, 1986) llaman las áreas de alto y bajo status. En nuestro currículum actual, por ejemplo, en el primer ciclo básico, la signatura de Lenguaje y Comunicación tiene 8 horas y la asignatura de Orientación tiene 0,5 horas. Dado el contexto que tenemos en cuanto a problemáticas de convivencia, de violencia, de desarrollo socioemocional, etc., ¿quién podría sustentar la idea de que la asignatura de Orientación es algo mucho menos relevante que la de Lenguaje?

También existe una fuerte segmentación entre dimensiones de la formación. Lo cognitivo, lo emocional, lo social, lo valórico, etc. están declarados, pero se encuentran fragmentados operacionalmente, dado que no hay vinculación directa con las prescripciones de aprendizaje. Así, se le llama aprendizaje a lo que está en los Objetivos de Aprendizaje (OA), que es cognitivo, académico, operatorio. Todo lo demás está en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) o en los Otros Indicadores de la gestión y la escuela tiene que ver cómo poder juntarlos, lo que no garantiza su abordaje en el proceso formativo cotidiano.

Así, los fines educativos transversales, que incluyen valores, principios básicos, perspectivas acerca de la realidad, etc., están desconectados de los saberes académicos, con lo cual surge un reduccionismo instrumental del aprendizaje que lo limita al binomio actitud/habilidad de orden académico. Incluso, al leer los Objetivos de Aprendizaje, no queda claro si son realmente objetivos, actividades, procedimientos, acciones o una mezcla inorgánica de estos, con un nivel de heterogeneidad que genera un conflicto en cuanto al sentido del proceso educativo.

Completa este complejo panorama el problema de la saturación curricular: la cantidad de prescripciones para el aprendizaje supera con creces la cantidad de tiempo disponible para abordarlas con sentido pedagógico. Para 38 semanas de clase tenemos, en las actuales Bases Curriculares, una cantidad de Objetivos en ocasiones muy superiores a ese número, lo que dificulta su contextualización y abordaje en profundidad. Adicionalmente, en el caso de los programas de estudio, los indicadores de evaluación superan, en muchos niveles de enseñanza, la cantidad de 100 o 200 e incluso 600 en algunas asignaturas.


Al diagnóstico anterior se suma la situación del desarrollo curricular relacionada con los procesos de comprensión y formas de uso del currículum oficial en las escuelas. Este fenómeno depende de un conjunto amplio de factores que van desde las propias orientaciones de la política pública hasta las reflexiones individuales docentes, pasando por los enfoques de las escuelas y los niveles de trabajo colaborativo que allí se dan. En términos generales, podríamos decir que la tendencia predominante, con escasa evidencia sobre este tema, apunta a un enfoque de implementación, asociado a lógicas de cobertura curricular de contenidos y objetivos. Esto implica que se separa lo pedagógico de lo curricular, quedando esto último como algo dado, que no puede ser reinterpretado, y la docencia reducida a mera ejecución.

La presión por cobertura que ejercen los equipos directivos, las supervisiones externas y la evaluación estandarizada, entre otras instancias, fuerza a prácticas de transmisión de contenidos o bien a formas de contextualización puramente didáctico-metodológicas que no modifican saberes ni reconstruyen significados sino que solo generan reflexión sobre los medios, las estrategias o los métodos, pero no sobre el sentido, la diversidad de fines posibles y los saberes asociados. Se refuerza, así, la lógica de estandarización del aprendizaje en torno a un canon de saberes y habilidades funcionales.

Los pocos estudios existentes en Chile vienen ratificando el reconocimiento de esta problemática. El estudio realizado por EDECSA (2018), encargado por el propio Ministerio de Educación, señala que el seguimiento al currículum que se realiza a nivel directivo es de cobertura de contenidos y no de cobertura de aprendizajes. Al mismo tiempo se produce una invisibilización de componentes relevantes como las transversalidades o las actitudes presentes en el currículum oficial, así como una fuerte tensión entre las evaluaciones estandarizadas y el uso del currículum.

Por su parte, en un reciente sondeo realizado por el Colegio de Profesores (2019), en el que se consultó a más de 6.500 docentes, se ratifican diversos problemas relacionados con el contexto institucional y de política educativa respecto del uso del currículum oficial. Frente a la pregunta por los factores que generan mayor presión o sobrecarga, la cobertura curricular aparece como el principal factor, superior incluso a la presión por el SIMCE, que también es muy alta.

¿Qué hacen las escuelas para responder a esta realidad? Las escuelas inventan cosas, a veces un poco a puertas cerradas, a veces un poco más abiertas, y adaptan lineamientos o recrean prescripciones para salir del paso y darle sentido contextual a la política curricular. Esto no ocurre sin presiones ni costos: es un esfuerzo que se despliega en un ambiente de presión y de enmarcamiento normativo. Pero finalmente muchos establecimientos dicen: en realidad, estamos obligados a jerarquizar, a priorizar o a podar el currículum porque en nuestro contexto no se puede implementar tal como viene desde fuera.



Nosotros, en el contexto de este proyecto, les hemos dicho sí, pero pensamos que eso - recortar, podar- todavía está dentro de un enfoque cuantitativo y no resuelve el problema de fondo porque puede que haya cosas que son relevantes que se queden fuera por falta de tiempo. Ahí empiezan a emerger otras categorías, que aparecen en este proyecto de desarrollo curricular. En un establecimiento nos respondieron de manera un tanto coloquial pero bastante clara: “no es simplemente poda”, dijeron, “es poda con brote”. Y les preguntamos ¿qué significa “poda con brote”? “Recortamos para que emerja algo que tenga más sentido para el establecimiento y para nuestros estudiantes”, nos dijeron. Esta es una metáfora muy creativa, que habla de la capacidad de adaptación, de síntesis, integración y nuclearización del currículum, a la vez que da cuenta de una praxis más cualitativa que las de simplemente recorte y poda.

En el desarrollo de las experiencias ligadas al proyecto nos encontramos también con una controversia referida a la noción de aprendizaje que nuevamente pone en tensión la política curricular con la literatura especializada y con la propia realidad escolar. La prescripción curricular sitúa como aprendizaje la triada “contenido-habilidad-actitud”, sin embargo, para autores relevantes en este campo, que van desde los clásicos del constructivismo (como Piaget o Vigotsky), pasando por algunos más contemporáneos como Bruner, Pozo, o el propio Varela, hasta las elaboraciones actuales en el campo de las neurociencias, las perspectivas de la complejidad y la mirada crítica, posicionan una noción mucho más amplia que esa construcción un tanto instrumental.

El amplio debate incluye, por una parte, saberes y perspectivas que implican conocimientos, categorías, dimensiones, teorías, principios, tesis, enfoques y no solo “conocimientos conceptuales” como un nombre genérico que engloba diversas estructuras de manera completamente indiferenciada. Pero, además, hay representaciones, idearios que incluyen ideologías, valores, adscripciones y pertenencias, identidades, modelos culturales, etc. y, de manera integrada, disposiciones, emociones y también operaciones cognitivas, por cierto, y habilidades, pero como parte de un abanico mucho más amplio que el simple binomio contenido-habilidad. Fue esa amplitud de nociones la que fue emergiendo de las definiciones construidas con las y los docentes participantes del proyecto.

En ese marco, nos planteamos el desafío de dejar de entender el proceso formativo como enseñanza de materias y propusimos situar la realidad como el objeto de aprendizaje en vez de los Objetivos de Aprendizaje. No nos estamos negando al saber académico-disciplinar, estamos diciendo que subordinemos estos conocimientos o los entendamos como un medio para comprender la realidad.

Así, situamos un conjunto de problemáticas o fenómenos socialmente relevantes en el contexto de transversalidades educativas definidas por las escuelas. Buscamos trabajar para comprender los fenómenos de la realidad en función de promover las transversalidades educativas. Algunos ejemplos de transversalidades que han surgido son: construcción de la visión de mundo, proyecto de vida, desarrollo de experiencias de solidaridad, convivencia y cuidado del medioambiente.

Hicimos, entonces, este ejercicio, que aún se encuentra en desarrollo, y a partir de éste emergieron los Objetivos de Aprendizaje (OA) articulados con problemáticas socialmente relevantes. En torno a éstas, se realiza un proceso de identificación, integración y nuclearización de los OA

y, recién después de esta definición de coordenadas formativas, se realiza el ejercicio de definir las estrategias de enseñanza/aprendizaje adecuadas para ello.

Ese es el modelo de trabajo que hemos desarrollado y los hallazgos que han comenzado a aparecer en estas experiencias en las escuelas⁷ confirman la importancia de la transversalidad y de la integración curricular. Han comenzado a emerger o a consolidarse nuevos significados que suponen una relación activa con el currículum, como interpretación crítica, resignificación, territorialidad, saberes locales, trascendencia, integración, inter y transdisciplinariedad, globalidad, articulación, etc. Se consolidan, a su vez, las ideas de conocimiento socialmente relevante, reflexión crítica de la realidad y multidimensionalidad formativa.

Estos son los principios que de alguna manera reflejan la sistematización de la reflexión que ha ido emergiendo de estos establecimientos y que constituyen una demanda muy relevante para la formación continua docente ya que nos obliga a preguntarnos en qué medida la formación inicial y continua forma para interpretar críticamente el currículum o en qué medida entregan herramientas para reconstruirlo y para resignificarlo. A modo de ejemplo, como corolario de esta problemática, hicimos un ejercicio de reconstrucción curricular en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemática, de segundo a sexto básico. En el caso de Matemática, en el eje números, se consideran más de 30 objetivos para 5 años de formación -solo en ese eje- a partir de lo cual, con apoyo de especialistas⁸, realizamos un procedimiento de nuclearización, lo que arrojó un total de 6 u 8 objetivos para 5 años de formación. Lo demás era reiteración procedimental, rutinaria, etc. No había en la prescripción de OA una apuesta de fondo por el contexto, tampoco por la realidad externa a la escuela en toda su complejidad e igualmente desaparecían los desafíos de transversalidad.

Hay que hacer, entonces, una suerte de reingeniería de la política curricular porque, a nuestro juicio, está hecha de un modo que no contribuye a una formación integral, globalizadora y contextualizada. Y en el intertanto, esto requiere reprofesionalizar la docencia para transformar a las y los docentes en sujetos críticos del currículum lo que implica también una demanda para un proceso de aprendizaje en servicio y de desarrollo profesional docente puesto en la perspectiva de promover las capacidades de reflexión situada de los desafíos educativos.

⁷ El proceso se inició con los establecimientos Miguel de Cervantes y Confederación Suiza, ambos de la comuna de Santiago, y con el Liceo A-5, de la comuna de Macul. En este último caso es donde se ha podido profundizar en la propuesta completa.

⁸ Nos apoyaron en este trabajo los docentes Juan Vergara y Giovanni Pieratini.

Referencias

- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Trillas.
- Beane, J. (2013). *La integración del currículo*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1989). *Clases código y control. La estructura del discurso pedagógico*. Tomo 1. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1984). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Caro, M. (2018). La construcción de conocimiento pedagógico-curricular que surge desde experiencias escolares transformativas. *Revista Docencia* (61), 48-52.
- Caro, M. (2019) Red de escuelas con sello experimental. *Revista Docencia* (63).
- Caro, M. y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículo en las escuelas. Perspectivas desde el profesorado. En L. Osandón Millavil y A. Arratia. *Políticas para el desarrollo del currículo* (pp. 337-380). Mineduc-UNESCO. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323793796_Políticas_para_el_desarrollo_del_curriculum_Reflexiones_y_propuestas
- EDECSA (2018). *Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Informe Final*. Unidad de Currículo del Ministerio de Educación de Chile.
- García, J. (1998). *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. Madrid: Diada Editora.
- Osandón, L., Caro M. et. al (2018). *Estado y mercado en las políticas curriculares*. Ginebra: IBE-UNESCO.
- Piaget J., Inhelder B., García R., Voneche J. (1981). *Epistemología genética y equilibración*. Madrid: Fundamentos.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.



SEMINARIO
INTERNACIONAL

**CONCLUSIONES
Y PROYECCIONES**

Carlos Vargas

OREALC/UNESCO, Santiago

Quisiera agradecer la participación y la presencia de todas y todos ustedes. En particular, de las personas que nos compartieron su trabajo y sus experiencias, y que detonaron una serie de reflexiones que de aquí nos llevamos para nuestras propias agendas de investigación, de política y de trabajo. Quiero también agradecer, muy en especial, al Centro de Estudios Saberes Docentes y a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile por acoger este evento y por invitarnos a ser parte de él.

Me gustaría compartir algunas ideas acerca de lo que hemos conversado durante el Seminario sobre cuáles podrían ser algunas actividades o temas para seguir trabajando sobre ellos, ya sea en el nivel de la investigación, del aula y, particularmente, de la política pública.

En el evento que concluimos ahora, hemos escuchado relatos de prácticas innovadoras y testimonios de los actores docentes sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan el tránsito de la formación continua, desde una visión atomizada, esporádica, casuística, hacia una visión de desarrollo profesional docente.

En cuanto a los obstáculos, creo que podemos identificar dos tipos de ellos. Por un lado, están aquellos que son mucho más estructurales, que tienen que ver con los marcos normativos, las leyes, las políticas públicas y con los programas que facilitan o no, los recursos. Se ha hablado mucho del tiempo, como un recurso precioso, pero también de los recursos materiales, los recursos financieros y de infraestructura que hacen posible o no, que transitemos a un estadio mayor de desarrollo profesional docente. Por otro lado, están aquellos obstáculos relacionados con algunas situaciones que son mucho más cercanas a la práctica docente y al aula como lo son la investigación y la reflexión de la propia práctica que hacen o pueden hacer los/as docentes. Se ha hablado, aquí, de comunidades de práctica, de trabajo colaborativo, de aprendizaje entre pares y de un docente o una docente crítica, que pueda mirar su propia práctica, compartir su experiencia y aprender de otras y de otros.

La educación y la formación de las y los docentes están necesariamente ancladas en una visión de la sociedad y de hacia dónde queremos mover la educación en la sociedad. La educación es un acto eminentemente político, por lo que esos espacios de conversación y reflexión sobre la propia práctica tienen que ver con cómo apuntamos nuestras prácticas hacia una determinada visión de sociedad, de educación y de transformación. La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible justamente apunta hacia la transformación, nos invita a pensar en una educación que no reproduzca, que no sea adaptativa, sino que transforme los obstáculos que hemos analizado a lo largo de estos dos días. Repito, hay obstáculos que son estructurales, pero hay otros que son situacionales, que son motivacionales y que son mucho más cercanos y, por ende, posibles de superar, porque tienen que ver con nuestras propias prácticas.

Creo que la invitación que dejamos abierta es a tomar la riqueza de reflexiones que emanan de este Seminario para seguir trabajando tanto en temas de investigación como de formación continua y, ulteriormente, en la transformación de nuestras prácticas docentes, de nuestras escuelas y, en consecuencia, del sistema educativo.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES (II)

Pablo González

Centro de Estudios Saberes Docentes, Universidad de Chile.

No quisiera dejar la referencia a la dimensión humana de este encuentro para el final de mi intervención, sino que quiero ponerla al principio. Este Seminario ha sido posible precisamente gracias a esa dimensión.

En primer lugar, quiero agradecer al profesor Carlos Eugenio Beca por su colaboración con la comisión académica de la organización de este seminario. Quiero expresar un reconocimiento especial al profesor Beca por su generosidad al compartir el espacio de planificación, de diseño y también de implementación de muchas de nuestras acciones.

También quiero agradecer al equipo del Centro de Estudios Saberes Docentes, que ha jugado un rol significativo y relevante en la organización de este seminario. No voy a poder mencionar a todos, pero quiero representar al equipo en tres compañeras, Marcela Espinoza, María José Núñez y Melina Reyes, quienes lideraron grupos de trabajo que hicieron posible la realización del seminario. A través de ellas, quiero dar las gracias a todo el equipo de Saberes Docentes, por la realización de este evento.

Quisiera ahora referirme a la dimensión política de la conversación en educación, que también indudablemente tiene que tener una dimensión técnica pero que, antes que nada, es una conversación política.

Si hacemos un recuento de quienes pasaron por este Seminario, podemos ver que participaron en él actores de las escuelas, líderes intermedios e investigadores nacionales y extranjeros. También se hicieron presente organismos como la Universidad de Chile, el Gobierno de Chile y UNESCO. Ahora bien, lo que esperaríamos es que en la definición de políticas públicas, esas voces permanentemente se escuchen entre sí desde la perspectiva de una relación entre pares.

Hemos hablado en estos días de los/as profesores/as como gestores/as y diseñadores/as de política pública. Asumir esto nos presenta un desafío de gran envergadura que implica configurar una nueva escuela, una escuela distinta, una escuela no jerarquizada, no adultocéntrica, sino que rearticulada, incluso desde su arquitectura, en torno al reconocimiento de todos los actores que están dentro de ella como sujetos de derechos.

Hacer esto podría parecer sencillo, pero es profundamente complejo. Cuando decimos, por ejemplo, que debemos superar el adultocentrismo, le estamos diciendo al adulto que deje de mirar al niño o a la niña como un menor de edad, como un sujeto que es incapaz de tomar sus propias decisiones. Eso no es sencillo y, probablemente, tiene que ver con el principal desafío que nos podríamos plantear a partir de este seminario ya que implica transformar significativamente nuestra práctica.

Las presentaciones realizadas en este evento, de modo más o menos explícito, coincidieron en que en las dos últimas décadas ha habido una especial preocupación por la formación inicial y por la formación continua de profesores/as. Emergió como una constante el reconocimiento de la necesidad de articular esos dos momentos formativos para que aquellas preocupaciones,

discusiones o conversaciones que tenemos con los/as profesores/as en el marco de la formación continua, también empiecen a ocurrir desde la formación inicial. Hay una serie de estructuras, de mapas mentales, de orientaciones, de sentido, de significados, que el/la docente construye desde el primer semestre que está en la universidad y que probablemente también ha venido construyendo desde que era estudiante y fue modelado por otro/a profesor/a. Es fundamental, entonces, prestar especial atención a la articulación entre formación inicial y formación continua.

Las exposiciones relevaron también que en estas dos últimas décadas ha habido un especial énfasis respecto a resignificar la profesión docente, en general, y la formación de profesores, tanto en el nivel inicial como en el continuo, en particular. Existe también consenso respecto a que la profesión docente es un continuo formativo que es denominado desarrollo profesional, pero también se evidenció un acuerdo sobre la necesidad de profundizar respecto al significado de este continuo formativo: ¿en qué consiste?, ¿cómo se articula la formación continua con lo que ocurre en la escuela, en lo cotidiano?


Respecto de los/as profesores/as y la profesión docente, se ha insistido en el reconocimiento de los/as profesores/as como sujetos profesionales y como sujetos sociales. Esa es una cuestión relevante y desafiante para la política pública primero, pero también para las instituciones de educación superior que tienen programas de formación inicial y de formación continua. Cuando miro al otro como un sujeto, tengo entonces que proponer un tipo de interacción con este que es diametralmente distinta a la que existe hoy día, en la que suele verse la carencia en el otro y no la capacidad.

Respecto de las condiciones de trabajo, se ha relevado la importancia de la gestión, la significación y la comprensión del tiempo, tanto personal como institucional. Se ha enfatizado que la recuperación del verdadero sentido de las cosas está íntimamente ligado al modo en que estamos gestionando el tiempo en la escuela y cómo gestionamos también nuestros tiempos, cómo nos agenciamos el propio tiempo. Asimismo, se han planteado asuntos relativos al ingreso, la estabilidad laboral, la trayectoria profesional, la carrera docente y, muy especialmente, la carrera directiva, es decir, el reconocimiento efectivo a la condición profesional del docente, en tanto sujeto profesional.

Otra dimensión sobre la que se ha reflexionado, dentro de estas condiciones para el ejercicio de la profesión, es el derecho de los/as docentes, de modo individual y colectivo, a participar en la formulación de políticas que tienen que ver con su propia trayectoria profesional y a participar, por supuesto, en la definición de las necesidades de su propio desarrollo profesional.

Si tuviéramos que identificar una relación entre estas dimensiones de las condiciones necesarias para el desarrollo profesional docente, tendríamos que apelar a un concepto que afortunadamente está usándose cada vez más en la literatura y en la práctica formativa de profesores/as: la justicia social. La comprensión actual de la justicia social precisamente tiene estos tres niveles, el reconocimiento del otro como un legítimo otro, la redistribución de lo material y la participación efectiva en la toma de decisiones que tienen que ver con la propia vida.

Finalmente, las diversas exposiciones identifican puntos de ruptura entre la tradicional formación continua y lo que se le demanda hoy a la misma. La visión tradicional implica el desarrollo de capacidades profesionales asociadas únicamente a la formación inicial y continua entendidas



como un episodio, como un momento. La visión emergente es la del desarrollo profesional comprendido como un proceso continuo y complejo. Se contrasta la educación continua en un formato tradicional de curso y por tanto rígida, inflexible, muchas veces descontextualizada, con la educación continua inserta en un marco mayor, al que se le llama desarrollo profesional docente.

El "antes" se representa con metodologías frontales y contenidos abstractos, mientras el "hoy" se visibiliza con metodologías de educación centradas en la reflexión respecto a la propia práctica. A la visión del/la profesor/a como un/a técnico/a se le opone la del/la profesor/a como un profesional; al aprendizaje individual, el aprendizaje colectivo, lo que no niega bajo ninguna circunstancia que el aprendizaje también sea individual. El aprendizaje individual y colectivo de los/as profesores/as fue categorizado a través de un concepto que yo diría es el más relevante de todos: el de comunidad. Se habló de comunidades de conocimiento, comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje profesional, comunidades profesionales de aprendizaje, comunidades fronterizas, comunidades de investigación.

No es fácil hacernos cargo de la profundidad de todo lo que se ha expuesto hasta aquí, si lo confrontamos con la práctica de cada uno/a de nosotros, como investigadores/as, académicos/as, profesores/as, gestores/as, líderes y lideresas. ¿Por qué? Porque cuando nos planteamos, por ejemplo, desarrollar un método de aprendizaje basado en la reflexión sistemática sobre esa experiencia, inevitablemente se llega a la fibra más íntima del ser humano e inevitablemente ese ser humano pasa por un proceso de desestructuración. El sujeto que reflexiona sobre su propia experiencia, que la "narra", como se ha dicho aquí, y vuelve a vivir una vez que narró, ya no es el mismo, sale transformado. Esto implica impactar en aquellas cuestiones que son las más íntimas del ser humano, que probablemente le sirven para modificar sus creencias, sus convicciones, su escala de valores, lo que finalmente va a darle la posibilidad de entrar a un ciclo continuo de reflexión, experimentación e innovación en lo pedagógico.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE