

Informes

Perfeccionamiento, identidad y cambio de prácticas pedagógicas¹

*Pablo Venegas, Cecilia Cardemil,
Francisco Alvarez y Roberto Fernández*

Resumen

A través de este artículo, fruto de un proyecto de investigación Fondecyt, se lleva a cabo una reflexión en torno al problema del perfeccionamiento continuo, concebido tradicionalmente como estrategia paliativa más que como una necesidad permanente del sistema ante las demandas actuales. En este sentido, a partir de la experiencia investigativa, se levanta un modelo de perfeccionamiento docente que supone resignificar la formación para el desarrollo profesional enfatizando la dimensión afectiva e identitaria y establecer como foco central el desarrollo de competencias y capacidades profesionales.

Señalan los autores que relevar la importancia del contexto educativo, en tanto espacio cultural de construcción de conocimientos y representaciones que condicionan la práctica pedagógica y el desenvolvimiento profesional, supone incorporar y reconocer en las nuevas propuestas de formación dimensiones y tensiones identitarias y motivacionales articuladas entre sí y con los procesos de aprendizaje. De este modo, la reflexión, el aprendizaje cooperativo, la experimentación, los saberes previos, entre otros factores de la formación continua, pasan a constituirse en facilitadores de desarrollo profesional y afianzamiento de nuevos aspectos identitarios.

Palabras claves: Perfeccionamiento- Identidad – Práctica pedagógica

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación Fondecyt N° 1010256 "El impacto de una experiencia de perfeccionamiento en el discurso sobre su práctica en profesores de educación básica y la relación con su identidad profesional".

Summary

Throughout this article, result of a project of Research done by the support of Fondecyt, is carried out a reflection around the problem of the continuous improvement, traditionally conceived like a palliative strategy instead of a permanent necessity of the system in front of the present demands. In this sense, from the research experience, rises a model of educational improvement of teachers, this supposes to give significance to the professional development, emphasising the identity and affective dimension to establish like a central focus the professional development of competences and capacities.

The authors establish that to reveal the importance of the educative context, in so much cultural space of construction of knowledge and representations that condition the pedagogic practice and the professional unfolding, supposes to incorporate and to recognise in the new proposals of dimensions of formation and tensions of identity and motivation articulated among them and also with the processes of learning. In this way, the reflection, the cooperative learning, the experimentation, the previous knowledge, among other factors of continuous formation, happen to constitute themselves in the facilitators of the professional development and the reinforcement of new aspects of identity.

Key Words: Improvement – Identity - Pedagogic practice

Introducción

Dentro del paradigma tradicional de educación como información de conocimientos, el profesor aparece como un actor fundamental para el desarrollo de aprendizajes efectivos y en tal sentido, la formación inicial y continua se caracteriza por enfatizar en sus propuestas y programas:

- La adquisición y/o actualización de conocimientos centrados en un ámbito o asignatura específica;
- La capacitación en el manejo de estrategias de comunicación de la información; y
- El aprendizaje para el dominio en el control de tareas y ambiente para la adquisición de conocimientos.

Desde la Conferencia Mundial Educación para Todos, Jomtien 1990, y con la puesta en marcha en el país de la Reforma Educativa, el paradigma de la educación cambia para centrarse en el aprendizaje y en los alumnos como sujetos activos y centrales de sus propios aprendizajes. Ello implica que los focos de la formación inicial y continua, también deban centrarse en el aprendizaje. Esto lleva a la necesidad de atender a dimensiones antes no consideradas en los programas de formación, como por ejemplo las trayectorias y dinámicas identitarias de los docentes, sujetos de los procesos de aprendizaje, y la cultura institucional escolar en la cual se van a desempeñar o laboran. Es sobre estos aspectos que se centra el artículo que nos ocupa.

El problema

El desarrollo socioeconómico, cultural y tecnológico plantea requerimientos profundos a la formación de maestros. Hoy día la producción del conocimiento se refiere a la importancia de su utilidad en tanto se elabora en un contexto de aplicación, lo que implica una renovación permanente atendiendo a los contextos, problemas y sus soluciones. La complejidad de los problemas requiere para abordarlos considerar diferentes miradas y la constitución de una nueva organización integrada por equipos de trabajo, dado que los conocimientos se producen en distintos sitios y requieren de complementariedad para encontrar soluciones efectivas. Esto conduce a su vez, a una complejidad en la evaluación del conocimiento, puesto que para juzgar la calidad de un resultado o producto, no se considera solamente un ámbito específico, sino la red de relaciones en la cual este se produce (M.J.Lemaitre, 2000).

En el caso específico que nos atañe, la formación de maestros, se observa que ésta ha estado orientada a la transmisión de información, confundiendo enseñanza con aprendizaje e informaciones con conocimientos. Al mismo tiempo la información se entrega con énfasis en la teoría y dando escasa importancia a su aplicación (D.Vaillant, 2000). Los estudios sobre prácticas pedagógicas en el aula y la escuela muestran que en los docentes existe un débil manejo de los contenidos a enseñar y de las didácticas específicas que éstos requieren (C. Cardemil, 2002). A ello se agregan las representaciones que tienen los docentes sobre sus alumnos pobres, las que sólo considerando factores socioeconómicos llegan a ignorar las posibilidades de aprendizajes (M. Román, 2003).

En el caso de Chile, los proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID) se han orientado a mejorar la formación inicial, para encaminar una transformación sustancial en el currículum de modo de preparar a las nuevas generaciones de maestros en las habilidades y competencias que les permitan responder a las demandas educativas de los diversos sectores sociales en los que laboran (B. Avalos 1999).

Frente a la constatación de una formación inicial insuficiente, el perfeccionamiento docente o formación continua se concibe como una estrategia paliativa, destinada a suplir la falta de formación y las debilidades en el desempeño docente. Investigaciones realizadas en América Latina, muestran que los perfeccionamientos están orientados a los maestros mal formados en habilidades y conocimientos especializados, y a facilitar la introducción de reformas educativas e innovación en el currículum (D.Vaillant, 2000, op. cit.). Empero, esto es insuficiente, puesto que el perfeccionamiento tiene que ser concebido como una necesidad permanente del sistema para su real efectividad y constante adaptación a las demandas sociales, que se van haciendo cada vez más complejas y cambiantes.

En Chile se ha desarrollado una política de perfeccionamiento docente, enraizada en la tradición de la formación continua de maestros. Una de sus modalidades ha consistido en ofrecerles el conocimiento de experiencias internacionales y locales, para que al contrastarlas con su realidad se constituyan en insumo para el cambio de las prácticas (G. Undurraga. 1999). No obstante, este

perfeccionamiento también ha seguido centrado en el enfoque de transmisión de nuevos conocimientos considerando que el cambio de la práctica pedagógica podría realizarse de manera lineal, con el solo hecho de conocer nuevos contenidos, estrategias y experiencias de innovación. A ello se suma que en vistas a democratizar las alternativas de visitas a otros lugares, el perfeccionamiento se ofrece a docentes en tanto individuos y de quienes se espera que incorporen en sus establecimientos las innovaciones que han conocido en la formación. Al perfeccionamiento individual así concebido, optan profesores con trayectorias profesionales y motivaciones muy diversas. Dimensiones que no se abordan en la formación por estar centrada en la adquisición de conocimientos y estrategias preestablecidos, ignorándose la centralidad de las motivaciones, de los proyectos profesionales y sus proyecciones. Elementos que constituyen el sustrato sobre y a partir del cual el docente despliega su desarrollo profesional y cambio eventual de su práctica (P.Venegas et al. 2003). Tampoco en los programas de formación se consideran los contextos educativos en los que los sujetos laboran o van a insertarse, si bien ellos constituyen espacios culturales que condicionan la práctica pedagógica y el desenvolvimiento profesional. Tal como lo señalan estudios al respecto, la incorporación de la innovación y de los cambios necesarios en el sistema educativo del establecimiento necesitan de la elaboración de metas a las cuales adhiera toda la comunidad educativa, en especial directores, equipos de gestión y profesores para abordar los problemas, buscar soluciones efectivas e ir construyendo una cultura educativa diferente (Cardemil et al. 2003).

Los programas de formación no cuentan con una visión sistémica del quehacer del profesor y de la cultura que se genera, transmite y opera en los establecimientos. Ello se manifiesta en que invisibilizan el contexto en el cual los sujetos participantes están insertos, impidiendo su comprensión y análisis. Tampoco se evidencia un trabajo de búsqueda y establecimiento de alianzas internas que favorezcan la puesta en marcha y consolidación de una práctica pedagógica que responda a las necesidades y demandas de la población atendida.

En síntesis, cinco nos parecen ser las dimensiones que más comúnmente caracterizan el problema que se observa en las experiencias de perfeccionamiento o formación continua:

- Ausencia de una visión sistémica de los procesos de perfeccionamiento y, particularmente, de lo que se ha dado en llamar “cambio de prácticas pedagógicas”. Se concibe a la persona que se inserta en un proceso de formación continua, y se opera en consecuencia, en tanto individuo particular. En una visión solipsista del cambio, invisibilizan la institución en que se desenvuelve el sujeto de formación olvidando que estos constituyen espacios culturales que condicionan fuertemente las modalidades del desenvolvimiento profesional de sus miembros.
- Concepciones del perfeccionamiento en tanto esfuerzos paliativos y no en tanto procesos permanentes y continuos propios del desempeño profesional en un contexto complejo y cambiante.
- Énfasis en la entrega de información o elementos teóricos con ausencia de dispositivos que conlleven su aplicación “en terreno” y el análisis

que de ello deriva. Lo más común es que las experiencias de perfeccionamiento se diseñen con una concepción del “tiempo” que dejan fuera esta posibilidad.

- Las experiencias de formación continua no incorporan en sus diseños las dimensiones (tensiones) identitarias y motivacionales de los docentes y menos aún establecen articulaciones entre éstas y el proceso de aprendizaje de aquellos.
- Ausencia de dispositivos orientados a “trabajar” sobre las representaciones de los alumnos con que operan los docentes. No se concibe al grupo en formación como un espacio de (de)construcción de conocimientos y representaciones.

Nuevas pistas para repensar la formación continua de profesores

La investigación que nos permite proponer reflexiones sobre la formación inicial y continua y descubrir alternativas nuevas tiene lugar en el marco de una experiencia concreta de formación continua realizada en conjunto con una universidad europea entre los años 1997 y 2001². A través de la experiencia acumulada en perfeccionamiento continuo, constatamos que en los programas de formación se requiere abrir espacios a los docentes participantes para la construcción de relatos y comunicación de sus experiencias laborales, destacando aquellos elementos del contexto en que se desenvuelven. Por otra parte, el programa de formación concebido en la línea de diplomados, pone un acento fuerte en los aspectos condicionantes de cambios en la práctica subrayados por la investigación y sistematización educacional. El conjunto de intenciones y propósitos da origen al diseño de un modelo de perfeccionamiento orientado al desarrollo de competencias profesionales, considerando las dimensiones socioculturales que juegan tanto en los individuos participantes como en el contexto educativo.

Dicho modelo se estructura en base a dos supuestos claves:

- a) El primero es **una nueva mirada a la formación para el desarrollo profesional de los docentes** al entender la formación continua como oportunidad de reconsiderar y reorientar su proyecto profesional. En este sentido, la formación considera una **dimensión afectiva** movilizándolo energía en función de una necesidad o perspectiva de cambio, ya que los profesores que se inscriben en la formación tienen un deseo de aprender y conducir mejor el proceso de enseñar. Pero también considera una **dimensión cognitiva** ya que el proyecto de formación es una construcción mental, un conjunto de representaciones articuladas que le dan finalidad a la formación y está ligado a la representación de los cambios que con la formación se cree y espera poder realizar en un con-

² Se trata de Diplomados desarrollados en conjunto por CIDE -PIIE y la Universidad Católica de Lovaina en el marco de la política de perfeccionamiento del MINEDUC.

texto dado. Además en la formación, participan otros sujetos con sus respectivos proyectos, lo que va a permitir sean contrastados con el proyecto personal (Bourgeois, E. y Nizet, J. 1999).

- b) El segundo supuesto se refiere a **establecer como foco central de la formación el desarrollo de competencias y capacidades profesionales** (Alvarez, F., 1999; PREAL, 2002).

Cuando se habla de competencias no se está aludiendo a un **saber hacer** que acentúa una formación tecnicista y pragmática, sino al desarrollo de un “conjunto de capacidades y actitudes que se movilizan para poner en juego recursos cognitivos, afectivos y sociales que permiten enfrentar y resolver diferentes tipos de situaciones relacionadas con un oficio o profesión específica (Alvarez et al. 2001, p.4). Las competencias no son sólo conocimientos, ni un saber hacer práctico, ni sólo actitudes. Sin embargo movilizan a todos estos elementos, los integran y articulan. Movilización que ocurre en situaciones concretas, es decir contextualizadas, y supone el ejercicio de operaciones cognitivas complejas que se sostienen en esquemas mentales (Roegiers, 1998; Paquay, 1998).

Las competencias que se pretenden desarrollar en la formación se refieren a los siguientes dominios:

- La organización y gestión de los aprendizajes de los estudiantes.
- El trabajo en equipo, su relación con otros profesionales y la comunidad.
- El uso de recursos y de las nuevas tecnologías.
- Deberes y dilemas éticos de la profesión para su desarrollo personal. (Perreneaud, Ph. 1993; Paquay et al, op. cit., 1998).

Las estrategias que se ofrecen en la formación para permitir a los profesores (as) el logro de las competencias señaladas son las siguientes:

- La descripción y continuo análisis de la propia práctica.
- La interacción con especialistas de los ámbitos de la enseñanza, de la investigación educativa, de la gestión escolar, y de la política educacional, entre otros.
- Lecturas y análisis de textos e información entregadas por especialistas.
- Elaboración de un proyecto de aula que incorpora conceptos y procedimientos nuevos para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.
- Implementación y desarrollo de ese proyecto en su lugar de trabajo.
- Sistematización del proyecto implementado y los aprendizajes realizados.
- La evaluación de los aprendizajes y productos logrados en la formación.

La determinación de los dominios mencionados para este proceso de formación y la puesta en marcha de las estrategias descritas, generan procesos en los que es posible desarrollar las competencias deseadas. Dichos procesos se refieren a:

- la **reflexividad y análisis crítico** como actividad de pensamiento exigente que obliga a los profesores a que se atrevan a re-pensar su práctica a la luz de las nuevas propuestas curriculares y enfoques teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje; esto da un cariz a la formación de “espacio protegido”;
- el **aprendizaje cooperativo** mediante el cual experimentan una nueva forma de abordar los problemas concretos y pueden elaborar, con la ayuda de otros, nuevas estrategias de superación.
- la **experimentación y el ensayo de elementos nuevos para incorporar en su práctica**, generando una real posibilidad de introducir elementos innovadores en su tarea de profesores (as) y observar qué pasa con ello; y
- por último, los saberes previos, la confrontación con los formadores y el grupo de pares, la descripción de su realidad educativa y el proyecto a experimentar conducen a la elaboración del punto de vista propio y contribuyen al **desarrollo personal y afianzamiento de nuevos aspectos identitarios** (F. Alvarez y Cardemil, C., 2001).

La investigación

Durante la realización del programa, los coordinadores constataron la importancia de la trayectoria profesional en la manera en que los docentes se incorporaban a la formación y también observaron que el sentido que cada uno le atribuía al Diplomado, estaba en relación con las motivaciones que los disponían a aprender e interactuar con otros en la formación. Asimismo se observó cómo cada persona a partir de su trayectoria y motivaciones, movilizaba estrategias coherentes con ellas, lo que habla de un proyecto identitario profesional. A partir de estas constataciones y con la intención de explicarse mejor la influencia de estos factores en el proceso de aprendizaje en la formación, los coordinadores se plantearon realizar una investigación sobre formación continua e identidad profesional.

En el estudio llevado a cabo constatan los aspectos siguientes:

Motivaciones y tensiones identitarias

- Los participantes llegan al diplomado con diversas **motivaciones**: algunos están dispuestos a actualizarse en nuevos conocimientos, dentro de los cuales están las orientaciones de la Reforma Educativa; otros asisten más bien para fortalecer y confirmar lo que ellos consideran como **habilidades** y **saberes** adquiridos en su trayectoria; otros, se inscriben con la finalidad de aprovechar una oportunidad de intercambios con pares que actúan en diferentes realidades; y aun hay quienes sólo ven en el Diplomado una oportunidad de confirmación y ascenso social por la certificación que otorga. La clarificación de tales motivaciones permite entender la manera en que cada una de estas personas se inserta en el proceso de formación.

- **Los dispositivos pedagógicos** implementados en el programa contribuyen a que los docentes precisen, clarifiquen y/o amplíen los significados de su rol y su quehacer, proceso en el que van emergiendo tensiones y movilizando estrategias que se vinculan a la trayectoria y proyecto identitario profesional.
- Al inicio del proceso de formación, mediante los intercambios con los académicos, las lecturas, análisis y reflexiones colectivas, comienzan a aparecer **tensiones identitarias** que no se manifestaban en un comienzo cuando expresan los motivos para postular a la beca, hacen el relato de su experiencia y de sus expectativas sobre los beneficios profesionales a obtener con la formación, entre otros. Si bien todos se consideran buenos docentes, reafirmados por la selección efectuada por el MINEDUC, una tensión que emerge, bastante generalizada, se refiere al hecho que comienzan a expresar dudas sobre la percepción del buen desempeño que hasta ese momento consideraban tener. Otra tensión importante surge al constatar con los cursos de los especialistas, vacíos significativos en conocimientos específicos y estrategias de enseñanza en los distintos subsectores del currículo (como por ejemplo la necesidad de desarrollar capacidades intelectuales en los alumnos con las matemáticas, el tratamiento de los objetivos transversales para el desarrollo de la persona y la integración con otros subsectores, etc.). Otra tensión de mayor importancia emerge en todos ellos cuando son convocados a elaborar por escrito una mirada a su quehacer y al establecimiento donde trabajan utilizando además de su experiencia, fuentes bibliográficas que sustenten sus afirmaciones, llevando a un nivel más profesional su discurso y representaciones. Esta experiencia da pie para que comiencen a postular la importancia del trabajo en equipo al interior de la escuela, mostrando a los colegas lo que se hace, y confrontando distintos puntos de vista. Así también se expresan las diferencias que existen entre la forma de gestión de la dirección y lo que es conveniente mejorar para conducir de manera más efectiva la escuela. Estos cuestionamientos dan pie a que comiencen a plantearse una imagen deseada de profesor más consistente y eficiente, porque disponen de fundamentos y reconocen debilidades a superar. Por tanto, empiezan una búsqueda de caminos para acercarse a la imagen de profesor efectivo y reflexivo que van construyendo en el proceso de la formación (Cardemil, C. et al., 2000).
- A partir de las tensiones señaladas, los sujetos participantes movilizan estrategias identitarias con el fin de acortar distancia entre su imagen actual y la imagen ideal deseada, o aumentan la distancia respecto de una imagen evitada. La estrategia que moviliza cada persona para esta búsqueda, es diferente porque se relaciona no tanto con los contenidos de la formación, sino fundamentalmente con la trayectoria personal y profesional de cada sujeto. los recursos humanos, materiales y sociales del contexto educativo en el que se desempeñan y su perspectiva de desarrollo profesional.

Estrategias identitarias

Un hallazgo interesante del estudio se refiere a las estrategias identitarias que los sujetos despliegan para enfrentar las tensiones surgidas (Venegas, P. et al. 2003)³:

- Una de las estrategias identitarias es la que llamamos de **“confirmación y búsqueda”**. Esta estrategia está presente en docentes con una buena imagen de sí, satisfechos con el camino recorrido, pero que quisieran aprender a ser más competentes, abiertos a cambiar, a buscar e integrar aquello que les permita dar mejor cuenta de su marcada vocación profesional y sentido de servicio. En todos ellos se observa un compromiso activo con el proceso de aprendizaje del Diplomado, en tanto éste logra constituirse en un medio que les permite, por una parte, reducir la distancia entre la percepción –ya positiva- que tienen de sí y elementos –ya negativa- que tienen de sí y elementos del diplomado. Por otra, el Diplomado les significa activar o hacer emerger tensiones relativas a nuevos aspectos de su ser que les configura un nuevo ideal de sí como profesional en un escenario más amplio. Así, por ejemplo, además del mejoramiento del trabajo en el aula, se instala como nuevo ideal el trabajo con metas de mejoramiento a nivel institucional e incluso a nivel comunal.
- Otra estrategia identitaria que llamamos de **“confirmación y proyección”** se identifica en sujetos movilizados por una lógica de ascenso y movilidad social. Estos sujetos actúan en una búsqueda de posicionamiento y reconocimiento social, se involucran y cambian en relación a aquellos elementos del Diplomado que le lleven a un mejor posicionamiento en espacios de mayor status socio-profesional. En consecuencia, el compromiso de aprendizaje en la formación es relativo y circunscrito a la lógica de posicionamiento social.
- También se observa una estrategia identitaria de **“desafección”**. Se identifica en sujetos movilizados por elementos identitarios relativos al reconocimiento de los otros y el status socio-profesional. Coherentemente con ello, el compromiso con el proceso de aprendizaje, y en especial con los contenidos de la formación, es mínimo. En este sentido, se podría decir que aquello que se busca se obtiene sólo por el hecho de estar seleccionado, no requiriéndose un involucramiento mayor que le signifique un proceso de real cuestionamiento y cambio.
- Finalmente, la estrategia identitaria que llamamos de **“compromiso relativo”** con algunos contenidos de aprendizaje, resistencia hacia aspectos normativos y distancia hacia las figuras de autoridad del Diplomado. Se observa en algunos docentes con una trayectoria no claramente develada y con referencia a resistencias a las normas administrativas e

³ El concepto de estrategia identitaria alude a la capacidad de acción del sujeto para reducir la distancia entre la propia identidad percibida, la identidad prescrita por otros y la identidad deseada. Es decir, el margen de maniobra del sujeto respecto a sus crisis internas y a las contradicciones con el medio (instituciones, personas); transacciones biográficas y transacciones relacionales respectivamente (Dubar, 2000).

institucionales. Por tanto, si bien hay en ellos procesos de aprendizaje, también hay resistencia al mismo como un mecanismo de defensa para ocultar sus vacíos y debilidades.

Cabe preguntarse cuáles son los elementos del Diplomado que activan o inciden en la movilización de las estrategias identitarias en los sujetos participantes. Al respecto, un elemento importante a destacar es la interacción que se da entre pares, provocada por dispositivos específicos. Dependiendo de cada participante, este elemento se vincula mejor al proyecto identitario subyacente, a su trayectoria y a las competencias disponibles. Así por ejemplo, una de las profesoras que despliega la estrategia de confirmación y búsqueda, tiene una historia de fuerte compromiso socio político con una educación de calidad para niños pobres, y afición por la lectura. Su inserción en la formación se destaca por el tiempo que dedica al estudio personal, al análisis de documentos y al deseo de convertirse en una profesional que fundamenta su quehacer y lo proyecta a nivel de la escuela y de la comuna. En el caso de esta profesora, el dispositivo de la lectura la provee de elementos para confrontar con otros, y profundizar sentidos de sus prácticas para implementarlos a nivel de aula y escuela (Venegas, P. et al., 2003, op. cit.).

En el caso de un profesor que despliega una estrategia de confirmación y proyección, se inserta en la formación utilizando su capacidad relacional, para establecer contactos que le permiten acceder a ejecutores de programas de innovación social, y otros profesionales que podrían darle proyección y estatus, acercándose así a la imagen de gestor y formador de otros que se perfila en su proyecto de ascenso socio-profesional. Al contar en la formación con especialistas gestores y conductores de programas de innovación, encuentra oportunidades para interactuar clarificando y profundizando estrategias de posicionamiento que le permitan acercarse a su ideal identitario.

Tal como en estos dos casos, en los restantes la interacción -que se da en el marco de «tareas» como el diagnóstico de la propia práctica, la elaboración guiada de un proyecto de innovación, el uso de medios audiovisuales y del entorno natural y la sistematización de la experimentación- provocará tanto la emergencia de tensiones como el despliegue de estrategias identitarias que lo acercarán o alejarán de imágenes profesionales buscadas o rechazadas.

De esta manera, proyecto y tensiones identitarias existentes, trayectoria profesional, competencias disponibles y dispositivos pedagógicos, se interrelacionan para dar lugar a la particular apropiación y compromiso que los sujetos llevarán a cabo en la formación.

El contexto institucional y la identidad fortalecida o resentida

Los elementos señalados precedentemente se entrelazan a su vez, de manera dinámica, con otro ámbito relevante para el desarrollo de los cambios iniciados en la formación, como es el contexto institucional en el que los sujetos se desempeñan. Tal como se ha indicado al inicio de este trabajo, el sistema

educativo está inserto en una institución que a su vez genera una cultura que define lo que es y no es posible en la escuela, dependiendo de la organización que en ella se da, del tipo de liderazgo y conducción que en ella impera y del tipo de población que atiende. En el Diplomado ofrecido hay conciencia de esto y se estimula que los participantes anticipen mecanismos de negociación para introducir las innovaciones que buscan realizar, considerando tanto las normas del sistema educativo, como las que rigen en la organización escolar y las posibilidades de introducción de cambios conducentes a un desarrollo profesional de los docentes (Cardemil, C. et al., 2000).

Un factor sustantivo que pesa en estas posibilidades está dado por el estilo de gestión del director o directora del establecimiento y de las formas de relación que se construyen entre profesores. El estudio nos ha permitido recoger información sobre aquellas características de la cultura institucional, el estilo de gestión y formas de relación entre colegas que definen el tipo de reinserción de los profesores diplomados en el establecimiento (Cardemil et al., 2003).

En efecto, en el caso de los profesores que laboran en instituciones cuya dirección se inscribe en una lógica organizacional marcadamente burocrática, las posibilidades de introducir la innovación como una oportunidad de desarrollo profesional del establecimiento, se ven limitadas por la concepción que allí impera sobre el perfeccionamiento. Dicho perfeccionamiento es visto por los directores y profesores como un enriquecimiento personal y no como una oportunidad de desarrollo de la organización. Esto hace que cualquier innovación implementada por el docente diplomado, de una u otra forma, se invisibilice. En consecuencia, el desarrollo de un proyecto identitario profesional en y con el establecimiento puede debilitarse o estancarse.

En los casos en que el director promueve el desarrollo de una lógica organizacional de tipo profesional, se abren espacios y orientaciones para que la escuela y en especial el resto de los docentes, conozcan y compartan algunos de los aprendizajes del profesor diplomado, dando al mismo tiempo apoyo al proyecto de innovación para que sea parte del quehacer de la escuela. De esta manera se sientan bases para que el proyecto identitario profesional del profesor diplomado pueda desarrollarse y convocar a otros en una dirección de mayor profesionalización.

Los datos obtenidos dan cuenta de la efectividad de los aprendizajes realizados por los profesores y profesoras que han participado en el Diplomado. Asimismo muestran que estos aprendizajes, en la mayoría de los casos, no son transferidos ni a sus colegas ni al conjunto de la institución, ya que esta percibe la formación como una tarea individual de cada profesor (a) y no como una necesidad de la institución que debe ser encarada por el conjunto de profesionales que en ella se desempeñan. Así lo expresan la mayoría de los docentes entrevistados en la investigación quienes señalan su desilusión porque no tuvieron un espacio en la institución para contar su experiencia de formación, no vieron ningún interés en sus colegas sobre sus procesos de aprendizajes y sólo se interesaban en aspectos externos o turísticos del viaje realizado, y no contaron ni siquiera con la posibilidad de dar a conocer el proyecto que habían construido para realizar en la escuela.

Hay una cultura escolar establecida que pareciera ir en contra de la innovación. De tal manera que la participación en un programa de formación es vista como una ocasión de crecimiento individual y no como una oportunidad de crecimiento y fortalecimiento de la institución.

Conclusiones, sugerencias y desafíos

El estudio realizado permite plantear, a partir de los datos y descubrimientos realizados, algunas conclusiones respecto a elementos constitutivos que deben ser considerados en los programas de formación continua, así como también sugerencias y desafíos para repensar las políticas de perfeccionamiento docente:

1. Un primer aspecto a señalar se refiere a la necesidad de repensar y reestructurar los programas de formación considerando la importancia del factor afectivo y de trayectoria personal de los sujetos que en ellos participan. El estudio realizado pone en evidencia que los aprendizajes efectivos pasan por la identificación y expresión de tensiones identitarias permitiendo a las personas recurrir a estrategias para superarlas mediante la utilización de dispositivos pedagógicos que se le proporcionan en la formación. Contribuye a la manifestación de estas tensiones el tratamiento de la dimensión socioafectiva, por cuanto en el modelo de formación se ofrecen espacios reales y sistemáticos para expresar emociones y sentimientos, conflictos y búsqueda de resoluciones. En consecuencia, planificar, dentro de los programas de formación, espacios y tiempos para ello, es mucho más que procurar un cierto clima de cordialidad entre los participantes y tiene que ser considerado como «contenido», es decir como un conocimiento necesario para que pueda construirse un aprendizaje significativo.
2. Un segundo aspecto a considerar, se relaciona con la relevancia de organizar los programas de formación orientados al desarrollo de competencias requeridas para enseñar más que dirigidos a la adquisición de conocimientos. Y muy en especial las que se refieren al trabajo en equipo, dada la complejidad de la labor docente, sobre todo en los medios desfavorecidos. Por tanto, se ve necesario estructurar los programas de formación considerando las necesidades y demandas tanto de los mismos docentes como del medio educativo, vinculándolos a contenidos actualizados y nuevas estrategias requeridas en su desempeño.
3. Los aspectos señalados llevan a postular la importancia de contar en los programas de formación, con formadores capaces y capacitados para escuchar e integrar dentro de sus planes, la experiencia real de los docentes que llegan a su formación, las condiciones de los contextos educativos en los que laboran, y la dinámica identitaria puesta en juego por los sujetos de la formación.
4. En cuanto a las políticas de perfeccionamiento, tendrían que contar con una visión y enfoque sistémico, atendiendo a los diversos actores y contextos que participan, a fin de que la implementación de las innovacio-

nes conduzcan a cambios efectivos, no sólo en los docentes individuales, sino en la comunidad escolar. Esto lleva a la urgencia de plantear un diseño que tenga en cuenta no sólo las necesidades individuales de los sujetos a formarse, sino también su articulación con las necesidades y requerimientos de las instituciones y del sistema educativo.

5. En consecuencia, las instituciones educativas tendrían que ser agentes activos en la selección de los programas de formación y de los docentes que van a participar en los mismos, para hacer que el perfeccionamiento sea coherente con el proyecto educativo institucional del establecimiento y con las orientaciones de la política educativa. De este modo se daría a la selección de candidatos un carácter de compromiso y responsabilidad personal e institucional.

Referencias

Abraham, Mirtha, Lavín, Sonia y Murúa, Vivian (2000). *La formación de profesores en enseñanza básica en la perspectiva del año 2000*. PIIIE/Fondecyt.

Avalos, Beatrice (1999). *Mejorando la formación de profesores. El programa de Fortalecimiento de la Formación Docente (FFID) en Los maestros en América Latina. Nuevas perspectivas para su desarrollo*. BID-PREAL.

Avalos, Beatrice (1999). "Mejoramiento de la Formación inicial docente". Cap. X, pp. 195- 214. En: García Huidobro, J.E. (Edit.): *La Reforma Educativa Chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Alvarez, Francisco (1999). *Tendencias, criterios y orientaciones en la formación de maestros*, Santiago: Cide.

Alvarez, Francisco y Cardemil, Cecilia (2001). "Formación continua para el desarrollo profesional de profesores de enseñanza básica". *Asamblea mundial. La formación de profesores. Los desafíos del Cambio*. ICET 46th. World Assembly Julio, Santiago de Chile, Editorial Santillana, 2001. Web site: www.nl.edu/icet.

Bourgeois, Etienne y Nizet, Jean (1999). «Aprendissage et formation des adultes». *Serie Education et Formation*. Formation Permanente, Education des adultes. France, PUF.

Bourgeois, Etienne (1996). «Identité et apprentissage». En: *Formation et dynamiques identitaires*, Education Permanente, N° 128, Paris, 1996, vol. 3, pp. 27-35.

Cardemil, Cecilia; (2002). "Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile". www.reduc.cl, *Revista Umbral 2000*, N°9, mayo 2002.

Cardemil, Cecilia; Alvarez, Francisco y Venegas, Pablo (2000). *Diplomado Didáctica para la innovación en el aula en el primer Ciclo de Enseñanza Básica*,

1999-2000, *Primer y Segundo informe de avance*. CIDE-PIIE-MINEDUC, Diciembre 2000.

Cardemil, Cecilia; Alvarez, Francisco; Venegas, Pablo y Fernández, Roberto (1993). "Estilos de dirección escolar, identidad y cambios movilizados por profesores participantes de un diplomado". En: *Persona y Sociedad*. Revista de la Universidad Alberto Hurtado, Abril, 1993.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris: Puf.

Lemaitre, María José (s/f). *La calidad en la formación de pregrado. Evaluación y acreditación Estudios Sociales*, Santiago: CPU, N° 103, Santiago de Chile, trimestre I, pp. 63-77.

Paquay, Leopold; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, Ph. (Edits). (1998). «Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?». *Perspectives en Education*, De Boeck, Belgique.

Perreanud, Phillipe (1993). «Formation Initiale des Maîtres et Professionnalization du Métier». En *Revue des Sciences de l'Education* (Montréal), vol XIX, N°1, pp. 59-76.

Roegiers, Xavier, Article Forum (1998). *La evaluación de competencias*. Document de travail. BIEF/Département des Sciences de l'Education de l'UCL – Décembre.

Román, Marcela (2003). "Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables". En: *Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado.

Undurraga, G. (1999). "Programa de becas al exterior para profesores en servicio". Cap. XI pp. 215-231. En: García Huidobro, J.E. (Editor): *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Vaillant, D. (2002). "La formación de Formadores. Estado de la Práctica". *PREAL*, N° 25, Diciembre.

Venegas, P.; Cardemil, C.; Alvarez, F.; y Fernández, R. (2003). "Formación continua e identidad profesional". Artículo presentado para su publicación a la revista *Psyké*, Pontificia Universidad Católica de Chile.