

Formación y cambio de prácticas pedagógicas en los docentes

Francisco Álvarez Martín*

Introducción

Si se considera que el propósito esencial de la política educativa es mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, cada vez se hace un imperativo mayor la transformación de las prácticas pedagógicas con que los profesores deben lograr dichos aprendizajes en sus estudiantes. Prácticas que según Bellei (2001) tiene profunda raíces en la cultura escolar y en la tradición docente, lo que explica en parte, las grandes dificultades para su cambio. Especialmente en los sectores urbanos marginales y rurales, a criterio de Román (2002), no hay señales de renovación de la práctica docente a pesar del alto número de profesores que han permanecido en el sistema y han accedido a distintas instancias de perfeccionamiento desde el inicio de la Reforma.

El presente trabajo, fruto de una reflexión surgida en el contexto de una investigación sobre la identidad de docentes que participaron en un perfeccionamiento,¹ está centrado en la reflexión

sobre dos características que deberían estar presentes en los programas de formación continua que pretenden impactar en la práctica pedagógica a fin de producir cambios en la misma con el propósito de una mayor coherencia a las demandas y requerimientos que la sociedad actual exige a los profesionales de la educación. Características que se refieren a: un concepto de práctica pedagógica más sistémico y no solamente como un saber hacer reducido al aula, y el concepto de profesionalización del ejercicio docente en tanto parte sustancial de la identidad social del ser docente.

La investigación estuvo centrada en el análisis de los discursos de doce sujetos que participaron en un programa de formación desarrollado en dos etapas presenciales, una de ellas en una universidad extranjera, más una etapa de seguimiento en la propia institución escolar de la que provenían los alumnos. El período total de formación duró 7 meses.

Las hipótesis que guiaron la investigación estaban referidas a describir: por una parte, la

* Docente de la Escuela de Educación Universidad Alberto Hurtado. Investigador de CIDE.

¹ 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" PIIE – CIDE 2001-2003.

dinámica y estrategia identitaria que asume cada uno de los sujetos estudiados y que permiten entender qué es lo que lo moviliza en esta búsqueda de formación y cómo ello contribuye a un cambio en su práctica pedagógica; y por otra, analizar qué dispositivos pedagógicos de la formación contribuyeron o están más estrechamente ligados a los cambios que experimentan los sujetos en la dinámica y estrategia identitaria experimentada².

El siguiente trabajo busca reflexionar en torno a los dos aspectos ya mencionados (los conceptos de práctica pedagógica y de profesionalización docente) y a las implicancias que debe tener su inclusión en los programas de formación, para concluir mostrando el ejemplo de estos cambios en algunos de los sujetos estudiados.

I. Formación continua y práctica pedagógica

Uno de los mayores riesgos que enfrenta cualquier proyecto de reforma educativa es el de no calar a fondo y ser considerado como una manera nueva (la moda de turno) para decir con otras palabras lo que siempre se ha hecho. En efecto, muchos docentes dicen aceptar los postulados de la reforma, asisten a cursos para su implementación, incorporan en sus discursos lemas y consignas de los diferentes programas que la reforma implementa, pero ellos siguen haciendo lo mismo de siempre en sus aulas, en sus escuelas o en sus liceos. Porque, al parecer, no tienen nada que aprender. No es extraño escuchar a los mismos docentes que asisten a cursos de perfeccionamiento expresando “hay que ponerse al día y decir lo que hacemos con términos nuevos, modernos”. Como tampoco es extraño, observar que después de los cursos de perfeccionamiento en las aulas y en los centros educativos

se pueden observar los mismos comportamientos de siempre en los docentes, en sus formas de enseñar y de relacionarse con sus alumnos y con sus colegas. En el caso de la investigación que genera estas reflexiones, esto se pudo constatar con mucha evidencia en la expresión de los diferentes sujetos cuando tienen que referirse al hecho de haber sido seleccionados para esta beca por sus méritos, por su buen desempeño como docente, sin que ninguno de ellos hiciera mención respecto de la inserción en el proceso de formación como una manera de hacer ajustes en su práctica, en su ejercicio como profesional.

Por otra parte, a nivel de la sociedad más global y del mundo de la política, se suelen utilizar aquellos resultados que muestran deficiencias que persisten en los niveles de logros educativos y argumentar que se está invirtiendo demasiado en una Reforma con la que se logra tan poco.

Tampoco se puede perder de vista la perspectiva del cambio que implica la Reforma y que va más allá de meros aspectos externos, es decir un cambio de pensamiento, de cultura escolar. No siempre es fácil darse cuenta que estamos en una sociedad en la que se están operando cambios muy profundos que demandan, no sólo una manera diferente de enseñar (en tanto que nuevas técnicas y procedimientos externos de operar para seguir transmitiendo información), sino sobre todo que la escuela y que los docentes se sitúen en la sociedad desde nuevos paradigmas para responder adecuadamente a los requerimientos actuales de la sociedad.

Así por ejemplo, no se puede seguir pensando que la sala de clase es un lugar para la transmisión de conocimientos si los alumnos que llegan a ella han adquirido ya o pueden adquirir por otras vías mucha más información que la que los docentes se proponen entregarle.

No se puede seguir pensando que las

² La hipótesis general del proyecto está expresada así: El proceso de perfeccionamiento experimentado en el diplomado incide en la dinámica de identidad de los sujetos movilizando su discurso y de sus prácticas en sentidos y significaciones que apuntan a un proyecto identitario perfilado entre diferenciación – restauración identitaria.

causas del fracaso escolar hay que seguir buscándola en aspectos externos a la institución escolar y a las prácticas de relación pedagógica que en ella se viven, culpabilizando a la familia, los ambientes sociales y a los mismos alumnos de su desinterés por lo que entrega la institución escolar, sin preguntarse qué responsabilidad le cabe a ésta en dicho fracaso. La encuesta nacional de CIDE sobre los actores educativos muestra, durante tres años consecutivos, que los docentes están convencidos que los logros que alcanzan sus alumnos se debe a sus procedimientos metodológicos y preocupación por los alumnos. En cambio, el fracaso escolar se atribuye a causas externas como la familia, ambiente y otros (Cide, 2002).

El concepto de práctica docente

Frecuentemente se concibe la práctica pedagógica muy ligada al acontecer que ocurre en el aula y, de manera especial, a los modos o procedimientos utilizados para enseñar. Pero se suele olvidar otras dimensiones importantes de la práctica que tienen que ver con las condiciones institucionales de gestión, así como también con las representaciones o modelos que los docentes construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas (Román, 2003). Y en ese sentido, las buenas intenciones de un docente que se propone cambiar algo a partir de su participación en un programa de formación, pueden verse anuladas por el sistema organizativo y de gestión que opera en la institución educativa en la que desarrolla su trabajo, y por el hecho de insertarse en el quehacer institucional y, por lo tanto, en los modelos y representaciones que allí se da sobre los alumnos. En efecto, de acuerdo a la investigación mencionada (Venegas et al. 2003) *“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 innovaciones 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”. En esta misma línea Román (2003, p.127) señala: *“mientras no ocurra un cambio significativo en el ámbito de las representaciones, difícilmente podremos ver instalados en las aulas procesos de enseñanza de calidad ...”*

Esta dimensión no siempre está presente en los cursos y programas de formación continua. La mayoría de las veces, la decisión de hacer o participar en tal o cual programa de formación no ha sido discutida en la comunidad docente, ni determinada dentro y con las autoridades de la institución escolar, sino por los propios docentes interesados. Y desde esa perspectiva no se generan responsabilidades del docente en formación frente a la institución, ni tampoco de parte de la institución para con el docente que está en perfeccionamiento. Lo que sí es claro que el perfeccionamiento va a engrosar el currículo del docente y éste va a exigir que se lo consideren para efectos de los beneficios económicos que ello reporta.

Otro aspecto importante de esta dimensión institucional es el nexo que tiene lo que se hace en el aula con el conjunto de acciones realizadas por los otros los colegas. Puesto que la formación no es decidida desde la institución, sino desde los intereses particulares o individuales, tampoco hay responsabilidades contraídas con los colegas, pues ellos, en tanto grupo de profesionales que se desempeñan en la misma institución, no han emitido ninguna palabra acerca de la conveniencia para la institución de los programas de formación elegidos por sus colegas. Esto suele generar, muchas veces, rencillas y envidias en vez de colaboración para aprender unos de otros.

Normalmente los cursos y programas de formación continua no se construyen y se elaboran considerando las prácticas pedagógicas, con todas estas dimensiones consideradas, sino que se elaboran desde la perspectiva tradicional

de pensar los procesos formativos desde los contenidos del aprendizaje y no desde los sujetos que aprenden. Esto no suele ocurrir ni siquiera en las experiencias de programas de formación “cerrados”, es decir, ofrecidos a una institución completa. A lo más hay cierto diálogo entre la directiva de la institución y los responsables que ofrecen la formación, pero no un diálogo abierto con los mismos sujetos que se van a beneficiar de la formación.

Considerar este aspecto para la elaboración de un programa de formación continua es importante ya que se está asegurando que se parta con responsabilidades adquiridas frente a la institución y a los colegas y no se siga considerando la formación como algo que afecta fundamentalmente beneficios individuales para la persona que participa en el curso o programa.

Por lo tanto, se hace urgente que en los momentos de decidir sobre la ejecución de un programa de formación se consideren las siguientes preguntas: ¿quién decide sobre la participación de un profesor/a en un programa de formación: la dirección del establecimiento, el sólo afectado, o el colectivo de docentes? ¿De qué manera las necesidades pedagógicas de la institución y los requerimientos de los alumnos para un mayor logro de aprendizajes son considerados al momento de determinar en qué programa de formación inscribirse? ¿De qué tiene que dar cuenta en la institución la persona que ha participado en un programa de formación? ¿Cómo se involucra la institución educativa en los programas de formación en los que participan sus miembros para garantizar avances y cambios en las prácticas pedagógicas?

No se puede desconocer que hay esfuerzos de algunos centros educativos por avanzar en esta línea creando una especie de contrato con la persona que es enviada a un perfeccionamiento, a quien se le obliga a su regreso a compartir lo adquirido y aprendido de la formación a la que asistió. Una experiencia relacionada con este planteamiento puede ser la experiencia vivida en los microcentros rurales en tanto que la reunión mensual es una instancia donde los

docentes discuten sobre sus necesidades, determinan quien puede o debe ir a una formación y comparten la experiencia posterior. Sin embargo, esto tampoco va a ser distinto mientras que los ofrecimientos de los mismos programas de formación estén centrados en ofrecer “nuevos contenidos” o “nuevas metodologías” considerando que las prácticas se van a cambiar sólo porque se comuniquen nuevas ideas y nuevas técnicas de comunicación. Tales esfuerzos no llevan a otra cosa más que a fortalecer las prácticas que se pretenden cambiar. Lo que los programas de formación deben colocar en el corazón de su programación es el análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas en el aula y en la institución, el sentido e intencionalidad de las mismas, su consistencia, fundamentación y relación con las demandas actuales de la sociedad para con la educación. Evidentemente, eso lleva necesariamente a abordar las imágenes identitarias del profesor/a.

II. Formación continua y profesionalización

El concepto de profesionalización del docente ha sido introducido tanto en los discursos de los que definen la política educativa (difícil es saber si es porque realmente se valoriza este ejercicio como profesión o si es con afán de obtener mejores disposiciones para la aceptación de medidas que se quieren implementar), como también en los mismos representantes del gremio docente como una bandera de reivindicación más alta que la anterior que parecía centrarse en lo meramente económico.

Los estudios realizados sobre el tema muestran que si bien hay diversas diferentes concepciones respecto a cómo entender esta profesionalidad, también hay elementos comunes que ayudan a comprender mejor el ejercicio de ella en la sociedad y los requerimientos para una formación sólida de la misma. Así, por ejemplo, Núñez (2001), a propósito de la historia de los docentes en Chile, presenta grandes

hitos históricos que han contribuido en el proceso de profesionalización del docente, destacando como en los mismos pasos se evidencia un crecimiento hacia la autonomía en el quehacer propio y específico del docente, así como en su propia organización ante la sociedad. Efectivamente, en algunos autores, el aspecto de autonomía es tal vez el aspecto más relevante a destacar en el ser profesional. Así, Perrenoud (1996) relaciona el ser profesional con la posibilidad de conducirse de forma autónoma en el ejercicio laboral propio presentando tareas y solución a situaciones o problemas propios del área de su actividad; lo cual implica también la posesión de cualidades deseables e imprescindibles, junto con un accionar ético acorde a lo establecido para la profesión.

Otros autores relevan como aspecto importante a considerar en el ser profesional y en su formación, todo lo concerniente a condiciones laborales en el que se desarrolla la profesión. El estudio realizado por Messina (1997) sobre formación inicial docente en América Latina, llevó a revisar las categorías de profesionalización y profesionalidad para mirar la profesión docente. La concepción de profesionalización docente aparece externa a los sujetos, y significa para ellos una demanda divergente tanto como una deuda o tarea incumplida. El concepto que subyace a profesionalización implica explícita o implícitamente que la actividad docente es una profesión débil o no se ha constituido como tal. Los enfoques que aluden a profesionalización comparan y evalúan el trabajo docente desde una definición abstracta de profesión, procedente de la sociología de las profesiones y derivada de las profesiones denominadas liberales. Desde una perspectiva crítica Carr y Kremmis (1988) y Marcelo (1995), citados por Messina, consideran que la profesionalización no es algo que se confiere desde afuera sino es una posibilidad autoconstruida que justifica el nombre de profesionalidad. Esta supone cuatro componentes prácticos:

- La referencia a un colectivo docente (profesionalismo colectivo);
- La resignificación del trabajo docente como trabajo socialmente necesario (trabajo para el otro, trabajo como servicio) y salario justo;
- La reflexión acerca del rol docente (el autorol o meta rol) y la construcción de un espacio de libertad;
- Un modelo de formación que permita al profesor construir conocimiento a partir de la reflexión de su propia práctica y contribuir a la creación de teoría.

Así se propone recuperar para los enseñantes la idea de la enseñanza como tarea colectiva, inscrita en un proceso de formación permanente y definida hacia otros como servicio público. Esta concepción del trabajo docente como servicio requiere de al menos dos condiciones: la primera se refiere a la definición del trabajo docente desde los propios maestros a partir de la investigación participativa y la puesta en marcha desde el estado de condiciones laborales promocionales de la profesionalidad. La segunda, refiere a la aplicación de un salario justo.

Para otros autores, el ser profesional se relaciona, fundamentalmente, con la ejecución de acciones con cierto grado, elevado, de eficiencia y efectividad. Según Labarrere (1998), atendiendo a las diferentes concepciones de profesionalidad, ésta debe ser entendida como un conjunto de características que se refieren a tres dominios básicos. El cognitivo instrumental, el afectivo y el ético cosmovisivo. En el dominio cognoscitivo se destacan los conocimientos y estrategias y los hábitos que la persona pone en práctica al ejecutar y resolver las tareas propias de la profesión, incluyendo la comprensión de los contextos en que se desempeña. El dominio afectivo se refiere a la identificación con la profesión y los roles socialmente establecidos que le de-

manda el sujeto, así como una actitud favorable hacia la actividad profesional. El ámbito cosmovisivo, se refiere a las representaciones y cosmovisiones de la ética, el lugar de la profesión entre otras y respecto de otras, como los fines más generales y la posición personal.

El mismo autor señala que estas tres dimensiones se ponen en juego en la acción de quienes ejercen una profesión después de un proceso de maduración. Sin embargo, el período de formación representa un tránsito hacia la profesionalidad deseada. De ahí que dicho autor distinga entre:

- a) “profesionalización temprana” porque hay evidencia que los estudiantes aspirantes a obtener el título de maestros tienen una idea de profesionalidad concordante con la profesionalidad que quieren llegar a ejercer. Concepciones que son sustanciales para la formación, en tanto factor cosmovisivo que mediatiza los hechos de aprendizaje y determina el curso y la naturaleza de las relaciones con las personas que intervienen en esos procesos.
- b) “Profesionalización lejana” que indica el punto de culminación de estudios y permite a la persona ingresar al gremio o al grupo de profesionales socialmente reconocido. En este sentido la profesionalidad está ligada al proceso formativo en tanto ocurre de manera gradual mientras el sujeto se va apropiando de aquello que lo distingue y de un estilo de relaciones predominantes que han puesto en juego durante la formación.

Desde esta perspectiva la formación colabora en la construcción de la identidad profesional al permitir que la persona entre en contacto con otras experiencias, ideas y concepciones provenientes del mundo académico, y de los diversos sujetos que en él participan. Por lo tanto, tan importante es para el éxito de una formación el cuidado que se ponga en la selección de temas

y contenidos a tratar, como en los espacios y maneras que se conciben para su tratamiento. De ahí la importancia dada a la discusión, diálogo e intercambio de experiencias, en tanto que dispositivos pedagógicos que contribuyen a la construcción de una identidad profesional, en el diseño de formación sobre la que se realizara la investigación que ha dado origen a esta reflexión.

Así, pues, un programa de formación contribuye a la profesionalización en tanto que se estructura, organiza y favorece procesos para que los educadores que participan en el mismo, se responsabilicen de un modo eficiente y autónomo de las necesidades educativas de las personas que le son encomendadas como educandos. Para esto, como señala García-Huidobro (2001), el educador debe poseer dos tipos de competencias: las educativas y las de gestión.

La idoneidad educativa permite hacerse cargo de la enseñanza en un dominio o sector de aprendizaje determinado (lenguaje, matemática, etc.) y en relación a un tipo de educandos determinado (niños, preadolescentes, jóvenes, adultos, etc.) y contempla a su vez dos tipos de capacidades: las didácticas y las formativas. Las capacidades didácticas son las que permiten a un profesor o profesora ser un “mediador” eficaz entre un saber y un aprendiz, lo que supone conocer bien el saber (disciplina) y al aprendiz (psicología del desarrollo y teoría del aprendizaje). Las capacidades formativas se refieren a todo el amplio e inagotable campo de la “formación humana”, a la que está siempre abierto todo acto educativo, especialmente el ético.

Las competencias de gestión son las requeridas para participar con otros en la organización y administración de las instituciones de enseñanza (escuelas u otro tipo de centro educativo).

Sin embargo, esta doble idoneidad educativa y de gestión, considerando la actual ampliación del mundo de la educación, que está dejando de ser una actividad circunscrita a una etapa de la vida (niñez y juventud) y está pasan-

do a ser un componente de la vida misma (educación permanente), también está referida al modo cómo se relaciona el profesional docente que labora en una institución educativa con la familia y la comunidad en la que están insertos sus alumnos.

De ahí entonces la importancia de mirar las dinámicas y procesos identitarios que se van generando en la formación, con el fin de asegurar una formación continua con sentido y que apoye los procesos de cambios que se buscan en la sociedad. Desde esta perspectiva, la formación tiene que ofrecer dispositivos pedagógicos que favorezcan la construcción de dinámicas identitarias profesionales.

En la experiencia de formación (Cardemil 1997–2001) con la que se relaciona la investigación a la que nos estamos refiriendo, estos dispositivos abordan los siguientes ámbitos:

- la explicitación clara en todas las actividades de formación ofrecidas, de un aprendizaje con sentido e intencionalizado;
- que las actividades ofrecidas en la formación se caractericen por el constante diálogo con los problemas reales;
- que la formación que se asume responsablemente con otros. Por lo tanto, se privilegia el trabajo colaborativo, asumiendo lo que ello implica de responsabilidad personal y compromiso ético;
- en las actividades de formación se vincula constantemente la reflexión académica con el hacer concreto.

III. El testimonio de una práctica transformada y fortalecida³

La puesta en marcha de dispositivos peda-

gógicos orientados a centrar la reflexión y conversaciones de la formación sobre las prácticas pedagógicas de los que participan en el programa, es uno de los aspectos claves para producir el cambio. Así, la elaboración de un diagnóstico sobre su propio quehacer en la escuela es el disparador que permite a una profesora vivir el proceso de formación como un proceso de cambio en su propia práctica.

Llegó al diplomado reconociendo ser una profesora de vocación, con un fuerte compromiso y entrega. Al mismo tiempo, expresaba que siempre se puede aprender algo, aunque no mencionó nunca (en el primer período de la formación) ningún aspecto de su práctica que debiera ser modificado o revisado. Más aún, cuando intentaba concretizar el tipo de aprendizaje posible de realizar, se refería a la adquisición de técnicas y metodologías que le sirvieran para entusiasmar a sus colegas que no siempre se comprometían como ella.

Cada vez que se expresaba de su trabajo escolar y de aula, lo que hacía era enfatizar que era realizado con mucha entrega, compromiso y dedicación. Pero en el diplomado se le instaba a poner por escrito su práctica (a pesar de su manifiesto desagradado al reconocer sus dificultades para escribir sus ideas y propuestas), expresar sus propósitos para el aprendizaje de los alumnos, sus procedimientos y utilización de recursos para alcanzar tales propósitos. Es en esta instancia que ella comenzó a interrogarse y a señalar que su trabajo debería caracterizarse por su responsabilidad en el proceso y los resultados de sus alumnos, por la cuidadosa planificación de sus acciones y también por la capacidad de aprender del error.

Este análisis introspectivo de su práctica le obligó a conversar con su tutor, con otros especialistas de la formación y a interactuar con diversos textos teóricos buscando iluminación y clarificación. Fue así que comenzó a descubrir la

³ Las descripciones que se hacen de los cambios operados en algunos sujetos participantes de un programa de formación están tomados del texto "Cambios y análisis de los sujetos", documento interno de la investigación citada anteriormente.

falta de intencionalidad en su trabajo y la urgencia de dar un sentido de mediación a las acciones que ella realizaba con los alumnos. Al mismo tiempo, iba emergiendo en ella una visión crítica de sus colegas y de los procedimientos burocráticos en la dirección; en los primeros reconoce pasividad y conformismo y en el director, un ejercicio normativo en el que se limita a exigir el cumplimiento de procedimientos administrativos.

Comienza a observarse en esta persona una nueva y notoria manera de ver su práctica, una percepción de su trabajo en lo que importa no sólo el compromiso y la dedicación, sino sobre todo el sentido, intencionalidad de lo que hace, la fundamentación de sus acciones y la responsabilidad en el planteamiento de las mismas. Es decir, comienza a expresar su trabajo como profesión y no sólo como oficio marcado por el compromiso con los demás. Así pues, expresa que desea que su trabajo se caracterice por la responsabilidad y autonomía que se manifiestan en la intencionalidad y mediación que efectúa. Aspectos que los considera estrechamente vinculados a las características de ser profesional, permitiéndole expresar que ahora debe considerar los conocimientos previos de sus alumnos, así como sus intereses y ofrecerles andamiajes para una mediación efectiva. O sea, pone el acento de su quehacer en atender y responder los requerimientos de los alumnos más que en la transmisión de contenidos oficiales.

Esta profesora expresa que los elementos del diplomado que han contribuido a estos cambios son, entre otros, las lecturas comentadas, los intercambios con especialistas, el constante diálogo con su tutor para diagnosticar su práctica, el trabajo en equipo y compartir con personas similares (pares). Pero por sobre todo, la experiencia “remecedora” de vivir tensiones al sentirse cuestionada (por las correcciones de su tutor y la dificultad para escribir sus ideas) y el deseo de “salir” de la situación de conflicto, buscando soluciones.

La siguiente frase puede resumir el cambio experimentado por esta persona: “Bueno, ya

ahora puedo decirlo con bastante fundamento, que estoy preparada. En estos momentos me siento segura en mis planteamientos, más respaldada, y creo que puedo contagiar a mis pares. Me gustaría contagiarlos porque esto no quiero que sea mío no más”

En el caso de otra profesora, la posibilidad de elaborar un proyecto de aula, con la seguridad que en su escuela va a tener apoyo de su directora y de sus colegas, e incluso pensando cómo ellos pueden incorporarse en la experimentación y reflexión sobre el mismo, fue el elemento motivador para iniciar el cambio.

Esta profesora, con 30 años de servicio, se distingue por su compromiso con querer enseñar a niños con menores recursos. Hija de profesor, con fuerte compromiso gremial, llega al diplomado consciente de su buen trabajo, pero deseosa de avanzar más a nivel institucional, con los otros colegas. Es el fuerte trabajo en equipo que se realiza en el diplomado y, especialmente, la posibilidad de discutir en los grupos el proyecto que cada cual quiere elaborar, someterlo a juicio de otros, recibir sugerencias y aportes, lo que le permite entrar a un cuestionamiento y enriquecimiento de su propia práctica.

Según palabras de ella “*la confrontación de los proyectos personales con sus propios pares me hizo volver a pararme como profesora*”, por cuanto le permite desarrollar un ejercicio profesional más sistemático, intencionado y fundamentado.

Ella observa que el trabajo en equipo le proporciona entrar a una visión crítica de lo que hace en el trabajo con los niños al considerar las experiencias de otros y también opiniones y juicios diferentes al suyo. De esa manera reconoce que se enriquece su manera de ver a los niños, como también descubre otros procedimientos y maneras de interactuar con ellos al hacer que en los grupos se discutan y analicen experiencias que utilizan otras estrategias y hacen uso de otros recursos diferentes para favorecer los aprendizajes.

Pero también el trabajo en equipo le pro-

porciona una perspectiva profesional diferente ya que emerge en ella un nuevo horizonte: desempeñarse en el espacio más institucional y comunal. Ella expresa así su cambio: *“A mí me ha servido mucho enfrentarme con mi práctica pedagógica y criticármela. O sea, decir: sí, es verdad, esto lo hago, esto no, o ¿cómo puedo hacerlo mejor? Yo creo que esa reflexión tiene que ser compartida con los colegas. Uno aprende mucho en esa situación, diciendo tus aciertos, expresando tus dudas. Incluso no sólo con los colegas, también con los padres. En el grupo recibes mucho apoyo, vas descubriendo nuevos caminos porque son diferentes miradas”*.

Un último ejemplo se refiere al de una persona que si bien sus referencias a los dispositivos de la formación son un tanto vagas, el resultado es sorprendente pues está vinculado a su revalorización por trabajar en el aula, posponiendo su interés por acceder a cargos directivos.

Esta persona debió enfrentar serios conflictos en su casa cuando decidió hacerse profesora de básica. Incluso hubo un tiempo que dejó la docencia. Llega al diplomado pensando que esta es una oportunidad para acceder a cargos directivos, pues siente temor de seguir en la escuela y convertirse en alguien que va a ser motivo de risas y burla de los alumnos. Esto parece tener origen en la experiencia e imagen de un profesor mayor de su escuela. De tal manera que en el diplomado comienza a plantearse un proyecto para que otra profesora lo realice y ella, como directiva, orientarlo y supervisarlos.

Las experiencias vividas en el diplomado y referidas a nuevas estrategias para apoyar a

los niños/as en sus aprendizajes, el contacto con docentes de aula y especialistas que tienen una alta competencia profesional y que fundamentan muy sólidamente su quehacer escolar, junto con la marcada vocación de servicio y la concepción positiva de los niños y de su relación con ellos, permite a la sujeto producir un cambio en su perspectiva profesional: hay una variación del horizonte que la sujeto imprime a su quehacer profesional al “postergar” su anhelo de acceder a cargos de dirección prefiriendo dedicarse al trabajo directo con los niños. Al mismo tiempo, en la sujeto se observa otro cambio que se refiere a la concepción de su función (en tanto que responsable del programa de computación del establecimiento) y que consiste en descubrir la dimensión pedagógica en el uso de la computación.

Ambos cambios se explican por el acceso que, durante la formación, el sujeto ha tenido a herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño de una labor pedagógica en articulación con un ámbito que la satisface como es la computación.

Ella expresa su propio cambio así: *“... es que el diplomado, más que un cargo directivo, me motiva para trabajar en el aula. Ahí está el desafío del profesor. Ahora tengo menos ganas de acceder a un cargo directivo que antes. Es que en general todos los temas que hemos ido tratando, por ejemplo eso de la competencia, la motivación, este otro del despertar científico cuando fuimos a un bosque y lo exploramos, la resolución de problemas que trabajamos con Viviana, ... etc. Todo eso me motiva más para trabajar en el aula”*.

BIBLIOGRAFÍA

- CARDEMIL, Cecilia; ÁLVAREZ, Francisco; VENEGAS, Pablo (1997–2001). **Diplomado en Didáctica para la innovación en el aula en el primer ciclo de Enseñanza Básica**. CIDE-PIIE-MINEDUC. Santiago.
- BELLEI, Cristián (2001). **¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa chilena?** Santiago, Ministerio de Educación (m.s.).
- CIDE, (2002). **Encuesta Nacional Actores Educativos**. Santiago
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (2001). **Presentación de la Carrera de Pedagogía Básica. Documento interno. Escuela de Educación**. Universidad Alberto Hurtado.
- LABARRERE Sarduy, Alberto F. (1998). *“Profesionalidad temprana y formación del maestro”*. En revista **Siglo XXI**, Año 4, Vol. I Septiembre-Diciembre, México.
- MESSINA, Graciela (1997). *Aportes adjuntos de estudios y experiencias en formación docente*. En Nery Escobar, Wolfgang Küper y Teresa Valiente- Catter (edit) Forum Internacional de Formación Docente. **Miradas desde su práctica formativa**. Serie Formación Docente y Modernización de la Educación. Ministerio de Educación, GTZ, Lima.
- NÚÑEZ, Iván (1999). **Breve historia de la profesión docente en Chile**. Apuntes para el curso taller Introducción a la Educación, de la carrera en Pedagogía Básica. UAH.
- PERRENOUD, Philippe (2001). **Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignants. Professionnalisation et raison pédagogique**. ESF EDITEUR, Paris.
- ROMÁN, Marcela; CARDEMIL, Cecilia, ÁLVAREZ, Francisco y ZULETA, Jorge (2002). **Estudio, Uso y Distribución de Recursos Pedagógicos del Programa Básica Rural**. Mineduc, Santiago.
- ROMÁN, M. (2003). *Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar*. En revista **Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado – Ilades. Vol. XVII, N° 1, abril.
- VENEGAS, Pablo; CARDEMIL, Cecilia; ÁLVAREZ, Francisco y FERNÁNDEZ, Roberto (2003). *“Formación continua e identidad profesional”* Presentado para su publicación en la revista **Psyké**, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- VENEGAS P. et al. (2003). *Perfeccionamiento, Identidad y cambio de Prácticas Pedagógicas*. Entregado a la revista **Pedagogía Crítica** de Paulo Freire. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.