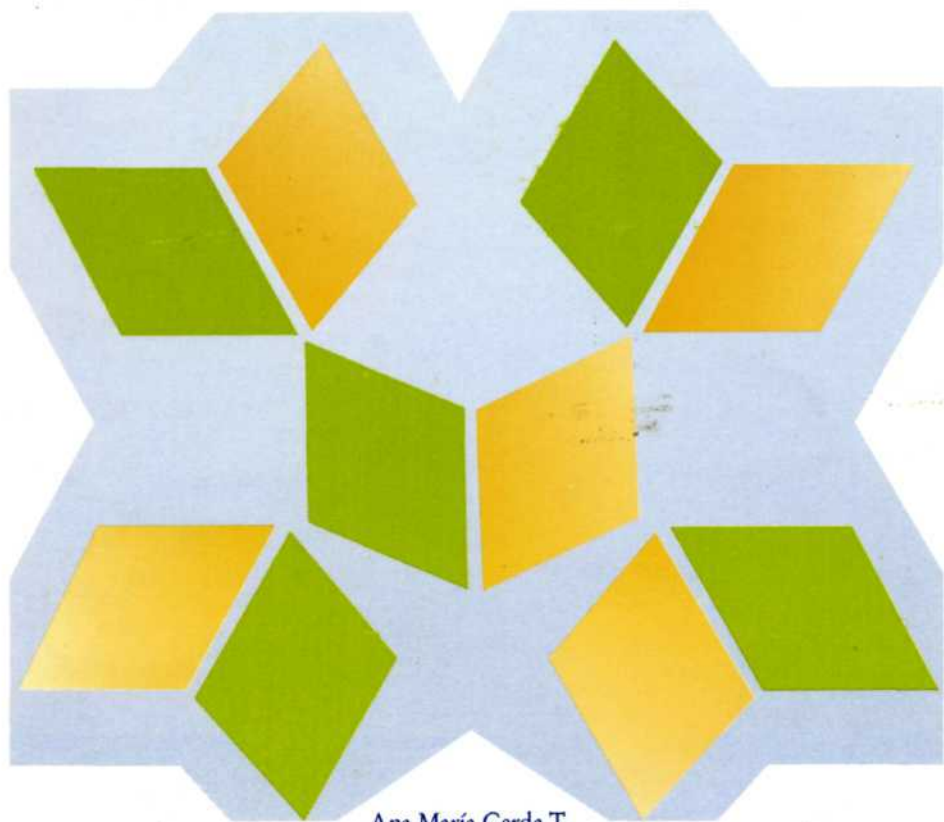




pile

LOS DOCENTES Y LOS PROCESOS DE DESCENTRALIZACION PEDAGOGICA



Ana María Cerda T.
Gabriel Aránguiz R.
Soledad Cid R.
Hugo Miranda Y.



INSTITUTO DE
PERFECCIONAMIENTO
COLEGIO DE
PROFESORES DE CHILE A. G.



PROGRAMA
INTERDISCIPLINARIO
DE INVESTIGACIONES
EN EDUCACION

LOS DOCENTES Y LOS PROCESOS DE DESCENTRALIZACION PEDAGOGICA

Ana María Cerda T.
Gabriel Aránguiz R.
Soledad Cid R.
Hugo Miranda Y.

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente, siempre que se cite la fuente.

Las expresiones y conceptos manifestados en esta publicación son de exclusiva responsabilidad de los autores y no comprometen a las instituciones que lo editan.

Publicado por:
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en
Educación (PIIE).
Brown Sur 150 - Ñuñoa
Teléfono: 209 6644
Fax: (56 2) 204 7460
Santiago, Chile.

Instituto de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G.
Dieciocho 289
Teléfono: 698 1806
Fax: (56 2) 698 5252
Santiago, Chile.

C 1994 PIIE
Registro N° 91.887
I.S.B.N.: 956-7342-05-9

Ilustración portada: Alejandro Alvarez E.

Diseño, Diagramación
e Impresión: Equisforma
Fonos: 735 5364 - 737 8119

AGRADECIMIENTOS

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y el Colegio de Profesores de Chile A.G. expresan sus agradecimientos a:

- La Federación de Profesores Canadienses (C.T.F.) y a las organizaciones locales de profesores que la componen, quienes aportaron en términos de recursos económicos y con su experiencia para la realización de este proyecto y su publicación, demostrando de esta manera, una vez más, su alto nivel de solidaridad con los profesores de Chile; agradecemos especialmente a: Ontario Secondary School Teachers' Federation, Ontario Teachers' Federation y British Columbia Teachers' Federation.

- La Facultad de Educación de la Universidad de York, Canadá, por su contribución en aspectos técnico - pedagógicos, fundamentales para la línea de trabajo realizado.

- Los profesores participantes en los talleres, por su gran disposición y por la riqueza humana y profesional compartida.

- Las autoridades educacionales de las comunas involucradas, por las facilidades otorgadas para la ejecución del proyecto.

- A la Sra. MARCELA DURAN académica de la Facultad de Educación de la Universidad de York; al Sr. ROBERT M. BARKER, Director de Programas Internacionales y al Sr. DAMIAN SALOMON, Director Adjunto de Programas Internacionales de la C.T.F., por su aporte profesional y personal en el desarrollo exitoso del proyecto cuyos resultados se presentan en esta publicación.

INDICE

	Pág.
PROLOGO.....	7
INTRODUCCION	12
CAPITULO I LOS TALLERES DE EDUCADORES UNA ESTRATEGIA QUE APOYA PROCESOS DE DESCENTRALIZA- CION PEDAGOGICA	19
1. Cambio de la Cultura Escolar y Descentra- lización Educativa	22
2. Los Talleres de Educadores: una concep- ción de perfeccionamiento docente que apoya los procesos de descentralización educativa	25
2.1 Características centrales de los Ta- lleres de Educadores	25
2.2 La experiencia de los Talleres de Educadores para apoyar procesos de descentralización	28
CAPITULO II EL TALLER: UN ESPACIO PARA RESIGNIFICAR LA REALIDAD A PARTIR DE LOS SUEÑOS EDUCA- TIVOS O LA MISION DE LA ESCUELA	33

1.	Las preconcepciones de los docentes acerca de la misión de la escuela	36
2.	Los sueños educativos, puerta de encuentro y de recreación de las relaciones interestamentales	45

CAPITULO III: EL TRABAJO EN EQUIPO, UNA FORMA DE RECONCEPTUALIZAR LA PRACTICA DOCENTE

53

1.	El espacio de las decisiones	57
1.1.	La sala de clase, el reino de cada profesor.....	57
1.2.	Lo pedagógico y lo administrativo, dos mundos que no parecen dialogar en la escuela.	63
2.	La culpa de los problemas la tienen los otros	70

CAPITULO IV: LOS TALLERES DE EDUCADORES Y EL EJE DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

75

1.	La enseñanza en la escuela está basada en la transmisión de contenidos curriculares ...	76
1.1.	Un buen profesor es aquél que sabe traspasar determinados contenidos .	76
1.2.	La existencia de un conocimiento como verdad acabada	80
2.	La invisibilidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos	84
3.	Los procesos de aprendizaje en los docentes	88

3.1. La homologación acrítica de los conceptos nuevos con los antiguos	88
3.2. Un camino de transformación hacia los aprendizajes que experimentan los alumnos	91
3.3. La recuperación del sentido del quehacer docente y la mayor autonomía del profesor	96
CONCLUSIONES	103
BIBLIOGRAFIA	110

PROLOGO

Me es especialmente grato poder escribir unas breves notas a modo de presentación de este trabajo. Durante algunos años viajé a Chile para prestar apoyo institucional al equipo de investigadores y docentes del PIIE y del Instituto de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile, en la realización de este interesantísimo trabajo conjunto de apoyo a docentes en sus labores en escuelas municipales.

El trabajo se inició con una propuesta del PIIE a la Facultad de Educación de la Universidad de York en Toronto, Ontario, el año 1987. La Facultad de Educación de York se destaca por su apertura a la comunidad, su trabajo interdisciplinario con los sistemas escolares municipalizados y por haber mantenido durante largos años un Departamento de Perfeccionamiento Profesional que entrega, anualmente cursos a un gran número de profesores de la Provincia de Ontario. La Facultad se interesó y envió a su Vice Decano a estudiar el trabajo conjunto que realizaban en esos años el PIIE y el Colegio de Profesores. La visita originó una propuesta conjunta de las tres instituciones que obtuvo un financiamiento inicial de parte de UNESCO el año 1988 (UNESCO/CIDA/UCAP).

En este marco, como parte de la propuesta del proyecto, Verónica Edwards, actual Directora del PIIE, visitó Canadá. Durante su

estadía pudo constatar algunas experiencias de una educación pública municipal descentralizada, y discutir con docentes de la Universidad de York aspectos significativos de la organización de programas de perfeccionamiento docente en un sistema descentralizado.

El resultado final de estas gestiones iniciales fue el proyecto sobre descentralización educativa y perfeccionamiento que se presenta en este libro. El proyecto contó, durante su desarrollo, con el apoyo de la Facultad de Educación de York University, y de su Departamento de Perfeccionamiento Profesional. Fue financiado por la Federación de Profesores Canadienses (Canadian Teachers Federation, C.T.F) en colaboración con CIDA/Canadá.

La CTF apoyó el proyecto en forma solidaria, entendiendo que así promovía un espacio de reflexión pedagógica para sus colegas chilenos, que durante tantos años trabajaran en condiciones donde faltó una mínima libertad para desempeñar una docencia efectiva. Les parecía particularmente importante el compromiso del Colegio de Profesores con un perfeccionamiento docente en momentos en que la lucha gremial era tan candente. Es así como Robert Barker, de la Federación de Profesores Canadienses, dio charlas en Chile en Mayo de 1991, con nutrida participación de docentes y dirigentes del Colegio de Profesores.

Mi participación se debe al hecho fortuito de ser docente de la Facultad de Educación de York University y estar, al mismo tiempo, ligada a la Federación de Profesores de Ontario.

Durante el desarrollo del proyecto, asistí a reuniones preparatorias de los talleres con el equipo de investigadores y docentes del PIIE y del Colegio. Tuve, también, la ocasión de visitar algunas de las escuelas y de conocer a algunos de los grupos de profesores que participaron en la experiencia. Mi recuerdo de esas reuniones está mezclado con esa nostalgia y extrañeza que aqueja a los chilenos, que por circunstancias de un exilio largo, hemos vivido nuestras vidas profesionales lejos de Chile. Es por esa añoranza que tratamos de permanecer ligados, de una y otra manera, a lo que sentimos nuestro, en mi caso particular, al PIIE, al Colegio y, a través de ellos, a los profesores, escuelas y niños chilenos.

Cuando pienso en las reuniones con el equipo del proyecto y en mi experiencia en los talleres, mi recuerdo se llena de imágenes emocionadas. Se conectan en la memoria los comentarios de los docentes sobre los niños y comunidades de sus escuelas, sus preguntas sobre el futuro de sus lugares de trabajo, la profundidad de las reflexiones pedagógicas guiadas tan diestramente por el equipo del PIIE y del Colegio. Me sigue emocionando el recuerdo del valiente trabajo y dedicación de esos profesores y profesoras quienes, a pesar

de condiciones laborales y materiales tan difíciles, encontraron tiempo para darse un espacio de discusión pedagógica.

Todas esas imágenes vuelven con la lectura de este libro, y recuerdo un comentario de Ana María Cerda al entregarme el manuscrito, en el sentido de que eran tantas y tan enriquecedoras las experiencias del trabajo colectivo, que a veces no se alcanza a dejar inscrito en los registros todo lo que se dijo en los talleres. El libro devuelve las imágenes e invita a reflexionar, en profundidad, sobre la necesidad de repensar el tipo de trabajo que debe hacerse cuando se plantea un mejoramiento de la calidad del aprendizaje y la importancia del perfeccionamiento docente al interior de la escuela.

La presente publicación aparece en circunstancias políticas muy diferentes a las existentes durante la gestación y parte de la realización del proyecto. Sin embargo, es hoy aún más vigente, ya que presenta una visión colectiva nacida como resultado de un cuidadoso trabajo de grupo.

Quiero agradecer, en especial, al excelente equipo PIIE - Instituto de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores, que llevó a cabo la investigación y la organización de los talleres. Muy en especial, a Ana María Cerda, Gabriel Aránguiz, Soledad Cid y Hugo Miranda. También a las organizaciones Canadienses que hicieron posible el financiamiento del proyecto y, de manera muy especial, a

los profesores y profesoras que participaron en los talleres con tanta *sinceridad y dedicación profesional*.

Marcela Durán,
York University
Toronto, Noviembre 1994

INTRODUCCION

La presente publicación intenta aportar a la reflexión acerca de las características que debería tener un tipo de perfeccionamiento docente que pretenda favorecer efectivamente procesos de descentralización educativa. Se origina en lo que ha sido la propuesta «Perfeccionamiento docente en servicio para la descentralización de la educación y la transformación de las prácticas pedagógicas», experiencia desarrollada durante los años 1991 y 1992, en el marco de las políticas gubernamentales de descentralización educativa que se han estado llevando a cabo durante los últimos años. La propuesta intentó contribuir al proceso señalado, a través de un trabajo que posibilitara la transformación de la práctica docente de los profesores participantes.

Desde nuestra perspectiva, para potenciar una descentralización educativa que busque mejorar la calidad de la educación, en términos de mejores aprendizajes para los niños, búsqueda de la equidad y participación de los actores involucrados en los procesos educativos, se hace necesario producir la transformación de las prácticas docentes para lograr, así, que la escuela se vincule a las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos a través de la incorporación de estrategias, metodologías y enfoques teóricos que le permitan a los profesores responder a dichas necesidades.

Estos supuestos sirvieron de base a esta propuesta de perfeccionamiento para docentes de educación básica municipal, a cargo de un equipo compuesto por integrantes de dos instituciones que realizan perfeccionamiento docente: el Instituto de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile, A. G. y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). La propuesta se implementó durante dos años, contando con la participación de 126 docentes de aula y 18 docentes directivos provenientes de 12 escuelas de tres comunas de sectores populares del Gran Santiago.

La experiencia tuvo como objetivo principal iniciar un proceso que promoviera la participación activa de los docentes en la descentralización educativa y, en particular, en la descentralización pedagógica, en los términos expuestos anteriormente. En este sentido, el énfasis fue puesto en aquellos procesos que apoyaran la recreación de un rol técnico hacia uno profesional por parte de los docentes directivos y de aula de los establecimientos educacionales participantes.

Específicamente, se pretendía formar a grupos de docentes en una estrategia de cambio educativo basada en dos ejes fundamentales: el trabajo en equipo interestamental y el análisis crítico de las prácticas docentes en la perspectiva de elaborar innovaciones educativas que se centraran en favorecer aprendizajes significativos en los alumnos.

Se esperaba crear ciertas condiciones que apoyaran el desarrollo de equipos de trabajo de docentes al interior de las escuelas para que a través de diagnósticos participativos, elaboraran innovaciones pertinentes a la realidad de los alumnos y la cultura local y como un primer paso en la perspectiva de construir en conjunto con otros estamentos, el proyecto educativo de la escuela.

Para esto, se implementaron actividades de perfeccionamiento -la mayoría de ellas *in situ*- a través de la modalidad denominada Talleres de Educadores (Vera, 1988).

En nuestra experiencia utilizamos dos tipos de talleres de educadores: Taller de Diseño de Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)¹; Taller de Innovaciones Educativas. El primero de ellos tenía como objetivo que los docentes elaboraran en forma colectiva, una innovación o proyecto de mejoramiento educativo para ser implementado durante el transcurso del taller. A diferencia del anterior, el Taller de Innovación Educativa no sólo se proponía elaborar innovaciones en forma colectiva, sino, también, implementarlas durante el período comprendido por el taller.

¹ *Los proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) son parte de unas de las políticas de descentralización educativa que impulsa el Ministerio de Educación y, particularmente, constituye la estrategia de descentralización pedagógica del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) en el nivel de la enseñanza básica.*

Sin embargo, la metodología que se puso en práctica en ambos tipos de talleres, en términos generales, seguía una línea común. En efecto, esta consistía en que por medio de una reflexión-investigación crítica de la práctica docente y la elaboración de alternativas de acción, los profesores diseñaban innovaciones pedagógicas para realizar en sus respectivas escuelas. Es decir, a través de una metodología de problematización, diagnóstico y análisis de problemas pedagógicos de sus escuelas, los participantes de los talleres elaboraban innovaciones a ser desarrolladas dentro de su ámbito de acción docente.

Durante la elaboración de las innovaciones los docentes realizaban además, una reflexión-investigación colectiva de los procesos que se producían en sus prácticas, en términos organizacionales, institucionales y pedagógicos propiamente tales y, en cuanto a la participación de los actores involucrados en las innovaciones, con el propósito de promover cambios que implicaran el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que ocurrían en la escuela.

Esta experiencia nos permitió ir validando algunos supuestos previos de nuestra propuesta y profundizar, replantear y descubrir algunos otros. Además, nos permitió ampliar y profundizar nuestra visión de la realidad de las instituciones de educación básica municipales y plantear algunos lineamientos de perfeccionamiento docente que apoyen un cambio de las prácticas escolares vigentes en una perspectiva descentralizadora.

En el capítulo que presentamos a continuación, exponemos los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan nuestra experiencia.

En el segundo capítulo, incursionamos en el tema de cómo los talleres de nuestra propuesta -debido a sus particulares características- se convierten en una instancia de encuentro de las diversas visiones y sueños que cada docente tiene de su escuela como espacio educativo, y cómo la reflexión crítica que ocurre en ellos, posibilitaría el aporte de nuevos sentidos a las prácticas docentes por medio de la transformación de sus matrices culturales.

En el tercer capítulo, abordamos algunos temas relacionados con aspectos característicos de las prácticas docentes, tales como la cultura del trabajo solitario y su repercusión en las prácticas escolares, y las diferentes lógicas que conviven en el sistema escolar y sus dificultades para articularse entre sí. Además, nos referimos a cómo el quehacer que se realiza en los talleres permite que se generen formas de trabajo en equipo, que apoyen, a su vez, un proceso de reconceptualización de las propias prácticas.

En el capítulo cuarto, señalamos - a partir de la experiencia desarrollada - cuáles son las formas de enseñanza y aprendizaje predominantes en la escuela y cómo los docentes conceptualizan los procesos de aprendizaje que viven sus alumnos. Se analizan algunos

obstáculos y facilitadores que se manifiestan en los procesos que experimentan los docentes, al abordar críticamente las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo, en un intento de generar una transformación paulatina de ellas.

En el capítulo final, presentamos las conclusiones de nuestro trabajo proponemos -a modo de sugerencias- algunos de los elementos básicos que debieran ser considerados en propuestas de políticas educacionales de perfeccionamiento que apoyen los procesos de descentralización educativa.

CAPITULO I

LOS TALLERES DE EDUCADORES UNA ESTRATEGIA QUE APOYA PROCESOS DE DESCENTRALIZACION PEDAGOGICA

Es de amplio consenso que el gran desafío que se le presenta al sistema educacional chileno en el presente y en los años venideros, es el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes que asisten a diario a nuestras escuelas, la disminución de la inequidad existente en el sistema y la creación de condiciones para una participación y un compromiso real de los actores involucrados en los procesos educativos. Sin embargo, lograr el gran objetivo de mejorar la calidad de la educación es una tarea altamente compleja; además, los procedimientos más convenientes para llevarla a cabo son difíciles de precisar, lo que la convierte en un tema aún no resuelto.

En relación al concepto mismo «calidad de la educación», concordamos con Edwards (1991) en que éste se ha transformado «en un concepto operativo que designa algo impreciso» y que si bien diferentes autores o actores del mundo educativo lo utilizan profusamente, existe dificultad para precisar con exactitud su significado. Esto se debería a que el término en sí es ambiguo, ya que se trataría de un significante con múltiples significados y que los significados que se le atribuyan «...dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian... y desde el lugar en que se hace...» De todos modos, para los efectos de este trabajo entenderemos por aprendizajes de calidad aquéllos que logren satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos; es decir, las necesidades de conocimiento, habilidades, valores y actitudes necesarios para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la

calidad de vida y contribuir en términos sociales, políticos y culturales al desarrollo y transformación de la sociedad hacia una más justa y democrática².

Casi un siglo de experiencias de reformas educativas en el país (Núñez, 1987) evidencian que si bien han ocurrido ciertas transformaciones curriculares, de infraestructura y de estructura del sistema, aun persisten ciertas prácticas, racionalidades específicas y creencias que impiden avanzar hacia una educación de mejor calidad. Es decir, después de un tiempo de aplicada la reforma, pareciera que las prácticas cotidianas en los establecimientos educacionales tienden a recuperar sus viejos cauces, aquellos previos a la reforma, con pequeñas variaciones, demostrando que, tal vez, nunca se modificaron en términos significativos.

Sin duda, la cultura escolar³ juega un rol importantísimo en este proceso en la medida que, como toda cultura, presenta resistencias al cambio por parte de los sujetos que la viven; ésta se expresa en las dificultades que éstos tienen para adoptar transformaciones en sus

² Este concepto ha sido acuñado a partir de la conceptualización utilizada en la Conferencia Mundial "Educación para Todos", Jomtien, Tailandia, 1990, pp. 14-15.

³ Por "cultura escolar" nos referimos a las formas en que, al interior de la escuela, son significadas las relaciones entre los actores de la realidad educativa; la relación de estos actores con el conocimiento; la forma y los contenidos de dichos actores en tanto tales; las formas y estrategias de la relación de la unidad educativa y sus integrantes con las demás esferas del mundo de la educación y, finalmente, la forma y sentido con que se articulan todas estas.

prácticas y asumir cambios significativos en las concepciones que las respaldan. Además, el hecho que las matrices culturales se caractericen por ser vividas y materializadas por vías más o menos inconscientes e involuntarias, hace que los docentes se conviertan en actores «inocentes» de prácticas culturales escolares que deben necesariamente transformarse si se desea mejorar la calidad de la educación.

De aquí que nosotros postulemos que para implementar políticas educativas que incidan efectivamente en el mejoramiento de la calidad de la educación, es imprescindible desarrollar acciones que pretendan transformar algunos aspectos esenciales de la cultura escolar encarnados en las prácticas docentes, o potenciar aquéllos que puedan favorecer el desarrollo de una educación de mejor calidad para los alumnos.

1. Cambio de la Cultura Escolar y Descentralización Educativa

Las prácticas culturales presentes en el sistema educativo responden en parte, al desarrollo histórico del sistema educacional chileno, el cual se ha caracterizado por su marcado centralismo en todas sus dimensiones, entre ellas, la financiera, la administrativa y la educativa propiamente tal. Este desarrollo ha sido acompañado por una fuerte concentración del poder en manos del gobierno central, y

por la ausencia de mecanismos de participación social -sobre todo de las comunidades locales- en las decisiones educacionales.

Más aún, el sistema escolar se caracteriza por ser altamente burocrático y jerarquizado, en donde las posibilidades reales de poder pensar y decidir se encuentran, fundamentalmente, en los niveles superiores de la estructura. La existencia de esta distribución asimétrica de poder provoca una suerte de atomización al interior del sistema, lo que se reproduce en forma similar en las unidades educativas, ya que los diferentes estamentos y cada miembro al interior de ellos, trabajan normalmente desvinculados unos de otros. Cada uno asume su responsabilidad en el ámbito muy específico que ocupa en el quehacer de la escuela, compartiendo y elaborando muy poco (casi nada) con los demás miembros de la institución.

Es por esto que una propuesta de descentralización educativa que consecuentemente se proponga producir un mejoramiento real de la calidad, debe influir en la estructura organizativa del sistema educativo, modificar procedimientos y circuitos de tramitación, redefinir y reorientar los flujos de información e incorporar a los miembros de la comunidad en la toma de decisiones (Senén-González de, 1991). Además, estas políticas de descentralización no podrán ser completamente efectivas si, junto con ellas, no se intencionan cambios en las prácticas educativas cotidianas que se viven en la institución escolar, debido a que las relaciones jerárquicas que se dan en la

estructura del sistema también se expresan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Diversas investigaciones han constatado que generalmente el proceso pedagógico que ocurre en las escuelas básicas, está centrado más bien en el profesor como enseñante, más que en el alumno como sujeto de aprendizaje; y que la forma de enseñanza predominante es la transmisión memorística del conocimiento por parte del docente, a un alumno pasivo que se limita, normalmente en las pruebas, a repetir en forma textual lo que ha dicho el profesor. Y en lo concerniente a las relaciones que se dan a nivel de los docentes, el trabajo aislado del profesor es una realidad y los espacios de construcción colectiva son casi inexistentes (Assaél y Neuman, 1989; Edwards, 1989).

Esto implica que, para apoyar la descentralización educativa, es de vital importancia promover procesos de transformación de la cultura escolar a partir de prácticas que favorezcan el trabajo colectivo e interestamental de los docentes en la escuela, el análisis de las relaciones pedagógicas cotidianas y posibilitando un espacio «real» para que los docentes puedan efectivamente asumir un rol más protagónico y centrarse en las necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes.

2. Los Talleres de Educadores: una concepción de perfeccionamiento docente que apoya los procesos de descentralización educativa

2.1 Características centrales de los Talleres de Educadores

Una modalidad de perfeccionamiento que ha sido utilizada con el fin de lograr un efectivo cambio en las prácticas escolares es aquella desarrollada por los Talleres de Educadores, la cual se define en función de tres aspectos fundamentales:

- por su tarea común: la investigación docente,
- por su forma de trabajo en pequeño grupo,
- por favorecer un modo de aprender autónomo (Vera, 1989).

- *La tarea común: la investigación docente*

El Taller de Educadores es un espacio de reflexión crítica, de investigación de la realidad escolar y de la propia práctica docente. Una de las concepciones que sustenta este tipo de perfeccionamiento es que en la medida que los profesores se ponen en contacto con problemáticas que les son significativas, pueden ir desarrollando una reflexión crítica que les permite analizar sus marcos de referencia sico-socio pedagógicos e institucionales, e interrogarse por la subje-

tividad comprometida en sus prácticas. A partir de estos análisis se pueden ir generando conocimientos susceptibles de apoyar un accionar más consciente y alternativo.

Estas investigaciones son asumidas por los propios docentes y están destinadas a generar conocimientos sobre su hacer con el fin de modificar su rol docente y así favorecer formas más eficientes y democráticas de enseñanza-aprendizaje.

Son investigaciones críticas en la medida que se preguntan por la historicidad y contextualización de las prácticas educativas que son parte de la práctica social. Son investigaciones «blandas» ya que no pretenden validar conocimientos. Más bien ayudan a que los participantes se planteen problemas de conocimiento, aprendan a pensar en forma más rigurosa y elaboren una comprensión de los problemas que analizan para posteriormente transformar sus prácticas.

- *El trabajo en pequeño grupo.*

La segunda característica de los Talleres de Educadores es trabajar en pequeños grupos, de no más de 20 personas, de manera de poder abordar cooperativamente una tarea específica; en este caso, la investigación de un problema de la escuela, para después planificar una innovación y evaluarla a partir del análisis de lo que sucede en sus prácticas cotidianas. Para nuestros efectos asumimos la definición de

grupo de Enrique Pichón Rivière, quien la define «como el conjunto restringido de personas ligadas entre sí, por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que prepara en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad».⁴

Esta opción de trabajo se justifica por diversas razones. Dos de ellas que nos interesa destacar, son las siguientes:

+ El pequeño grupo es un instrumento eficaz para que un número de personas pueda ir aprendiendo en conjunto a partir de la reflexión de su acción, del sentido común y de la teoría, para poder avanzar en un conocimiento más denso.

+ Son espacios de personalización donde el sentido del trabajo es compartido y las significaciones individuales se constituyen en dinámica social, adquiriendo así mayor fuerza para transformar la realidad.

- *Un modo de aprender autónomo*

En general, estamos acostumbrados a aprender de una autoridad y a depender de su evaluación para saber si estamos bien o mal,

⁴ PICHON-RIVIERE, Enrique (1982). *El proceso grupal*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, p. 209.

lo que genera en los sujetos relaciones de dependencia que no ayudan al desarrollo de la autonomía y de la creatividad.

Los Talleres de Educadores favorecen el aprendizaje de modos de aprender más autónomos ayudando a convertir las propias experiencias en ocasiones de aprendizaje.

Por ello, apoyan una reflexión rigurosa de la propia práctica - como docentes y como sujetos de aprendizaje en el taller- rescatando los saberes de cada uno de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.2 La experiencia de los Talleres de Educadores para apoyar procesos de descentralización

El primer aspecto que se intencionó fue ubicar el perfeccionamiento al interior del espacio escolar y en los tiempos de trabajo docente. Así, se pretendía apoyar la construcción de un espacio de trabajo colectivo de los docentes en función de una tarea común, cual era la de responder a las necesidades de aprendizaje de los niños de su escuela y de su comuna. Además, se pretendía crear ciertas condiciones para que se revisaran críticamente las relaciones de competencia, jerárquicas y autoritarias existentes en el sistema, en la perspectiva de iniciar un proceso de transformación hacia relaciones más cooperativas.

Del mismo modo, se promovió la necesidad de crear proyectos educativos en los que participaron los diferentes actores de la comunidad escolar, ya que esto también adquiriría relevancia para la transformación de las prácticas jerárquicas y burocráticas de la escuela, y constituían una oportunidad para iniciar un trabajo en conjunto, tendiente a producir los cambios necesarios en la unidad educativa de manera de ofrecer una educación de mayor calidad.

En nuestra experiencia, además, se propició el aportar con conocimientos y formas de trabajo que permitieran a los docentes introducir dinámicas que facilitaran la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas con la finalidad de ir construyendo un saber pedagógico que se centrara prioritariamente en las necesidades de aprendizaje e intereses de los alumnos. Más específicamente, la idea era introducir aportes teóricos y compartir experiencias que permitieran que los profesores reflexionaran críticamente sus prácticas, de manera de ir revirtiendo aquéllas de transmisión de contenidos dominantes en el sistema, que dificultan aprendizajes significativos de los alumnos (Coll, 1990).

Por otra parte, se intentó crear las condiciones para que la experiencia de perfeccionamiento se constituyera en un espacio donde los docentes pudieran reflexionar acerca de la subjetividad comprometida en sus prácticas escolares, la cual se traduce en los saberes que ellos portan. Se trataba de que intentaran comprender el

mundo cultural del medio en el cual educan y cómo aquél se relaciona con su propio mundo cultural. Esta reflexión implicaba, a su vez, el entender a los otros, lo que permitía consolidar un tipo de relación basada en el respeto y la confianza mutua, en el reconocimiento de las desigualdades y en la necesidad de tener relaciones más democráticas; implicaba que los alumnos sintieran que confiaban en ellos, que tenían el derecho y la capacidad de apropiarse críticamente de los conocimientos que posibilita la escuela y que sus deseos y necesidades por aprender eran tomadas en consideración.

Asimismo, era de fundamental importancia, que el docente, principal protagonista de lo que ocurre en el proceso educativo de la escuela, se encontrara convencido de lo que estaba construyendo y que estuviera en disposición de implementar innovaciones educativas; convicción que tenía que ver con la asignación de sentidos reales a los cambios que se deseaban implementar.

CAPITULO II

EL TALLER: UN ESPACIO PARA RESIGNIFICAR LA REALIDAD A PARTIR DE LOS SUEÑOS EDUCATIVOS O LA MISION DE LA ESCUELA

A partir de la implementación, reflexión y sistematización de esta experiencia de perfeccionamiento docente centrada en apoyar los procesos de descentralización pedagógica a través de Talleres de Diseño de Proyectos de Mejoramiento Educativo, o Talleres de Innovaciones Educativas, pudimos conocer más en profundidad las representaciones de los docentes acerca del quehacer de la escuela.

Un primer aspecto a mencionar es que, más allá del objetivo específico que se plantee el Taller de Educadores como modalidad de perfeccionamiento (Taller de Innovaciones Educativas, Diseño de P.M.E.), de cualquier manera incide en la realidad de la escuela a través de diversas formas. El Taller se ubica en medio de la historia construida colectivamente -consciente e inconscientemente- por los docentes, alumnos y demás actores de la vida cotidiana del establecimiento y de manera dinámica, al nutrirse de esa historia, los va apoyando en su recreación.

De este modo, el docente realiza su propia recreación e interpretación del discurso y del quehacer del taller de perfeccionamiento, a partir de los códigos colectivamente creados, de la historia común, de sus percepciones y representaciones previamente construidas, de su propia cultura institucional y desde la perspectiva que le da su rol. También juegan un rol importante en esa recreación sus concepciones individuales, las cuales se han construido, más allá de su historia en la institución, a través de su historia personal y de aquellos

aprendizajes que como sujeto histórico y socialmente posicionado, ha adquirido en el curso de su vida profesional y personal.

Por medio de diferentes caminos y mecanismos, los docentes participantes de un taller van construyendo y reconstruyendo el mensaje que se entrega en éste. Es así como lo que efectivamente es incorporado como mensaje aprehendido por los docentes, es algo diferente (y a veces lejanamente diferente) a lo que pretendían aquéllos que diseñaron y elaboraron el taller.

Sin embargo, a pesar de la resignificación que hacen los docentes de los mensajes que se entregan en el taller, dichos mensajes resignificados, van reconceptualizando y redimensionando algunos aspectos de la cultura escolar, especialmente aquéllos que tienen que ver con su hacer dentro de la escuela y con las representaciones que tienen de ésta y de los diferentes actores que la integran. Por ejemplo, aspectos en relación al rol docente, al rol alumno, a cómo se concibe y experiencia la relación docente directivo-docente de aula.

Queremos, ahora, dar una mirada a lo que ha sido el acercamiento de los talleres a este mundo representacional.

1. **Las preconcepciones de los docentes acerca de la misión de la escuela.**

En general, sabemos que los docentes tienen una percepción (diagnóstica) de lo que es su escuela, sus alumnos, los padres y apoderados, y ciertas definiciones acerca de cuáles deberían ser los objetivos educativos de ella y las estrategias que deberían desarrollarse para conseguirlos. Pero, algo que nos atrajo poderosamente la atención de las experiencias desarrolladas en los talleres -contrario a lo que podría pensarse producto de la atomización que viven los docentes y de la organización burocrática y tecnocrática de la escuela- es que en la mayoría de los casos, estas percepciones y definiciones han sido de alguna manera socializadas, llegando a ser compartidas por un número significativo de docentes dentro de cada establecimiento. Estos diagnósticos pueden ser el punto desde el cual se reflexionen y re-construyan las iniciativas innovadoras, ya que dan cuenta del sentido que los profesores le atribuyen a su hacer profesional en el contexto específico de la escuela donde están ejerciendo.

En uno de los Talleres de Innovación Educativa realizado con profesores de una misma jornada de una escuela, los docentes eligieron abordar el problema de **autoestima** de varios de sus alumnos, argumentando en síntesis, que la baja autoestima de éstos no les permitía cumplir con el trabajo escolar, debido a que «la mayoría de los niños de este medio social (socioeconómico bajo) tienen

problemas con sus padres...[ya que éstos] no se preocupan de ellos». Por lo tanto, definieron una estrategia mediante la cual, primero deberían preocuparse de llenar el vacío -sobre todo afectivo- no cubierto por los padres, lo que traería como resultado una elevación de la autoestima de los niños. Habiendo conseguido esto, los profesores podrían dedicarse a apoyar el mejoramiento de aspectos tales como motivación, rendimiento y disciplina en la escuela.

Sin embargo, a través de algunas de las actividades que se fueron realizando a partir del quehacer del taller, fue quedando al descubierto, para el equipo coordinador, que la mayoría de los docentes participantes ya había desarrollado, desde mucho antes a la constitución del taller, cierta percepción y preconcepción - implícitas y/o explícitas - en relación a que el problema elegido era el que debía preocupar a la escuela y, de hecho, ya habían «socializado» ciertas definiciones acerca de los pasos a seguir para apoyar a los niños.

Es así como fue quedando en evidencia, para nuestro equipo que, de una u otra manera, esa escuela se había dado como **misión** erigirse en la **familia** que «esos niños» no tenían. Es decir, había una definición implícita, colectiva, de que el objetivo central de ese proyecto educativo era crear condiciones afectivas y emocionales que permitieran, en última instancia, que los alumnos se formaran como personas dentro de un espíritu familiar. Incluso, nos dimos cuenta que en sus prácticas cotidianas, en general los profesores se

relacionaban paternalista y cariñosamente no sólo con sus alumnos sino también entre ellos mismos. La directora llegaba bastante temprano por la mañana y esperaba a los docentes con «cafecito» y, a veces, con desayuno antes de comenzar la jornada dando como razón para esto que los docentes «viven lejos y llegan con frío». Además, existía una preocupación muy maternal de algunas profesoras y de la directora por un colega, proveniente de un medio social similar al de los alumnos, en el sentido de «ayudarlo» en su quehacer docente.

Como se puede desprender de este ejemplo, en la construcción subjetiva de la misión de la escuela, no sólo están en juego algunos diagnósticos que se han elaborado en forma no sistemática y con poca rigurosidad sino que también intervienen los deseos y sueños de los sujetos involucrados.

Específicamente, en el caso citado, los docentes tenían una representación estereotipada de lo que era la familia ideal, cuya imagen aparecía no sólo como una familia integrada (por lo menos) por la madre, el padre y los hijos, sino que, además, gozaba -en el mundo representacional de los docentes- de un ambiente de bienestar material⁵. Esta era, para ellos, una familia «bien constituida» y capaz de contener los «ingredientes» básicos: emocionales, intelectuales,

⁵ *Creemos pertinente establecer que esta concepción de "la familia ideal", no es ajena a la visión "oficial" que se maneja en nuestra sociedad y que se proyecta y se difunde diariamente a través de diferentes medios. Lo que sí hace el profesor es proyectarla consciente y/o inconscientemente al interior de la escuela e incorporarla como parte de la cultura escolar.*

culturales y sociales, para que el niño se desarrollara en forma integral. Si este estereotipo no ocurriera en la realidad, el niño tendría serias dificultades para desarrollarse en forma normal. De aquí partía la necesidad de que la escuela se convirtiera en «la familia ideal» que los niños no tenían.

Por lo tanto, el diagnóstico elaborado en el taller no fue otra cosa que la explicitación de uno preconcebido por el cuerpo docente en relación a lo que ellos pensaban era la realidad de la escuela. A partir del descubrimiento de esta evidencia el equipo optó por una metodología que permitiera a los docentes contrastar esos diagnósticos, nunca previamente objetivados en forma completa, con la realidad de sus alumnos.

Esta labor no fue fácil de realizar, en la medida que estos «diagnósticos previos» de los docentes, son de difícil transformación, debido a que sus bases principales se hayan organizadas desde sus propias matrices culturales y, además, ellos parten de algunos elementos de la realidad para construirlos, lo que a sus ojos les da validez y legitimidad. Por último, en estos diagnósticos y la consiguiente misión que tiene la escuela, están en juego deseos y sueños importantes para los sujetos, que tampoco son fáciles de transformar.

Sin embargo, algunos aspectos del diagnóstico pudieron ser, en parte, redimensionados, por medio de la aproximación paulatina del

docente a la realidad de los alumnos, a través de entrevistas a padres y apoderados, visitas a algunos de los hogares, conversaciones con los alumnos acerca de cómo se sentían y qué deseaban de la escuela, y observación de su quehacer, intentando así, establecer nuevos nexos con el mundo de sus alumnos que le permitiera ir conformando una «realidad más completa»⁶.

Este proceso de reflexión y comprensión sobre el mundo del alumno fue creando ciertas condiciones para que los docentes pudieran centrarse en diagnosticar y analizar los problemas propiamente pedagógicos de sus alumnos y explorar los factores que pudieran estar provocándolos, para luego sugerir estrategias que apoyaran soluciones. Este proceso se desarrolló con el apoyo de algunos referentes teóricos y favoreciendo la creación de un espacio que promoviera la reflexión y el intercambio de experiencias, de manera tal que pudieran facilitarles el descubrimiento de nuevas explicaciones a dichos problemas, desde una perspectiva pedagógica crítica.

⁶ *Un caso puntual, pero bastante esclarecedor acerca de este tema, lo encontramos en la evaluación hecha por una profesora en uno de los talleres, quien señalaba que gracias a éste "he conocido a algunos de mis alumnos", contando para ejemplificar, que en una oportunidad había retado públicamente a "un niño porque pasaba con sueño en clases, debido a que veía televisión hasta tarde", haciendo referencia, además, a la irresponsabilidad de la mamá que no era capaz de regular mejor el hogar (madre soltera que trabajaba muchas horas al día). Con posterioridad, y a propósito del Taller -al "atreverse" a conversar con la madre para desarrollar una estrategia de apoyo al niño- se enteró que nunca habían tenido televisor en la casa del alumno.*

Algo similar ocurrió en los Talleres de Diseño de PME. También aparecieron elementos que develaban la existencia de una misión en cada una de las escuelas de los profesores participantes. Sin embargo, en estos casos, al parecer, debido a las características y objetivos de estos talleres, el diagnóstico y la misión implícitos, de las respectivas escuelas, se manifestaron más temprana y más abiertamente que en el taller mencionado anteriormente.

Nosotros pensamos que la misión se expresaba más directamente en los Talleres de Diseño de PME, debido a que la propuesta de estos proyectos era parte de una política oficial de gobierno, por lo tanto, los docentes sentían, tal vez, que se les ofrecían condiciones desde el sistema mismo para que su «sueño» largamente acariciado pudiera convertirse en realidad, contando, además, con la posibilidad de obtener una cantidad significativa de recursos económicos, materiales y humanos en la eventualidad de ganar la beca PME. Además, desde un punto de vista técnico-formal, en la situación de diseño de PME, los docentes debían elaborar un proyecto escrito, el cual implicaba un diagnóstico previo que debía tener algún nivel de profundidad y que los obligaba a una mayor interacción entre ellos. Incluso, el hecho de tener que fundamentar su proyecto, les obligaba a explicitar los por qué y para qué. En cambio, en el caso de las experiencias de innovación, como los tiempos de perfeccionamiento eran escasos y recién comenzábamos a vislumbrar la existencia de la misión y a tomar conciencia del peso que ésta tenía para los docentes,

no le otorgábamos tanto tiempo, pensando que podríamos trabajar más fácilmente algunos prejuicios, desde el análisis crítico de una experimentación⁷.

En otros casos, la misión se expresaba de la siguiente manera. En la medida que las escuelas estaban ubicadas en sectores populares, los docentes tenían la visión de que el entorno social ofrecía pocas posibilidades para el desarrollo futuro de los niños (algo no muy lejano a la percepción que tenían los docentes del ejemplo anterior). A partir de esto, y habiendo implícitamente definido que esos niños, en su mayoría, no continuarían estudios más allá de los últimos años de la educación básica, es decir, no más allá de esa escuela, los docentes coincidían en que el objetivo central de cada una de ellas consistía en preparar a los niños para que se incorporaran en el corto plazo al mundo del trabajo, inmediatamente después de terminar (o abandonar) sus estudios de educación básica. Esto significaba, y ahí tomaban cuerpo sus propuestas de proyectos, crear en las escuelas, talleres que prepararan a los alumnos en términos de habilidades y destrezas para desempeñar oficios que les dieran una posibilidad de inserción laboral temprana: Talleres de Carpintería o Juguetería, de Repostería, de Gasfitería u otros.

⁷ *Cabe hacer presente que los Talleres de Diseño de PME se implementaron durante el segundo semestre del año 1992 (en la última etapa de nuestro proyecto), casi en forma paralela a las actividades de apoyo a la elaboración de PME que desarrollaban los supervisores de las Direcciones Provinciales de Educación con las escuelas sorteadas.*

Las características fundamentales de estos «diagnósticos» efectuados en los Talleres de diseño de PME, coincidían en que para su elaboración se consideraban, en gran medida, elementos de carácter extraescolar de los alumnos, con marcado prejuicio social, pragmáticos, que les permitían «predecir» un futuro de no continuidad en el sistema escolar en el corto plazo, y frente al cual los docentes sentían que podían hacer muy poco o, simplemente nada, en una escuela impermeable a las que ellos consideraban «necesidades reales» de los niños.

Cabe agregar, que este tipo de misión era bastante compartida en la mayoría de las escuelas que participaron de la experiencia; incluso algunos de los autores de este trabajo, que también han desarrollado algunas experiencias en sectores semirurales, han encontrado que el diagnóstico es similar, lo que cambia son las opciones laborales propuestas, ya que éstas se refieren a actividades de tipo agrarias: desarrollar experiencias de horticultura o de cultivo bajo plástico, por ejemplo.

El hecho que los docentes construyan diagnósticos desde sus representaciones y desde allí visualicen la misión de la escuela, que es una manera de buscar un sentido a su hacer, es un tema relevante. Sin duda, éste ha constituido un hallazgo significativo en nuestra experiencia: la existencia de una **misión** que, de una u otra manera, se ha autodefinido cada escuela. Es decir, pensamos que existe una percepción

diagnóstica y la definición de ciertos fines que debería tener la escuela, por parte de sus docentes, que se va construyendo desde el quehacer docente cotidiano, en las conversaciones de pasillo, a través de las representaciones personales, y van configurando determinadas prácticas que pueden constituirse en facilitadores o en obstáculos importantes para que la escuela cumpla con el rol que el sistema educativo y la sociedad esperan: ofrecer una educación de calidad.

En términos más específicos, es posible afirmar que estos diagnósticos y esta **misión** tienen gran influencia en la construcción de las expectativas que tiene el docente -consciente o inconscientemente- del éxito o el fracaso de sus alumnos y en las explicaciones que él se da frente a sus actitudes. Además, condicionan su acción y sus estrategias educativas, y su concepción del rol de la escuela en general y de su escuela, en particular. Si nos pusiéramos en el caso de que una gran cantidad de escuelas básicas se planteara la misión de preparar a los alumnos para el mundo del trabajo (en los términos inmediatistas enunciados más arriba), esto podría impedir cualquier intento por transformar la escuela en una institución que apoye los aprendizajes básicos que necesita el niño para desarrollarse como persona y para enfrentar los desafíos que la sociedad le plantea como ciudadano.

A pesar de que los diagnósticos y la misión de la escuela se constituían, generalmente, como obstáculos para el mejoramiento de la calidad, hubo casos (los menos) en que los diagnósticos que hacían

los profesores de la escuela y su entorno, les permitía visualizar una misión que concebía a la escuela como espacio para preparar a los niños para ser sujetos competentes en la sociedad. En estos casos, los diagnósticos consideraban más elementos relacionados con el rendimiento escolar de los niños y sus posibilidades de proyectarse en el sistema educativo formal, después de egresar de la escuela.

Es así como en una de las escuelas cuya misión era ofrecer una buena formación personal a los alumnos, por ejemplo, los docentes se centraron en el problema de **disciplina** y cómo éste influía directamente sobre el rendimiento escolar de los niños. Las acciones y estrategias diseñadas apuntaban a mejorar la calidad de los aprendizajes que ocurrían en ella. En este caso, como en los otros similares a éste, hubo mayor facilidad de los docentes, para centrarse en la transformación de sus prácticas pedagógicas en la perspectiva de apoyar aprendizajes significativos en los alumnos. Si bien la construcción del diagnóstico también se hacía a partir de representaciones parciales, la misión de la escuela tenía más relación a lo que la sociedad le ha asignado como rol.

2. Los sueños educativos, puerta de encuentro y de recreación de las relaciones interestamentales

A través de nuestro trabajo de perfeccionamiento en talleres ha ido quedando en evidencia que la existencia de una tarea de reflexión

y construcción colectiva, con un significado real compartido, favorece el trabajo común y la construcción de espacios de encuentro y de recreación de la relación entre los docentes de aula y entre éstos y los docentes directivos.

Corresponde puntualizar que en la última etapa de realización de talleres de perfeccionamiento en nuestro proyecto y a partir del hallazgo de la misión de la escuela, decidimos incorporar como parte de la metodología específica de los Talleres de Diseño de PME, que los docentes trabajaran la idea del sueño educativo⁸ para su escuela. El sentido que tenía esta incorporación era facilitar la puesta en común y la movilización de determinados deseos de los sujetos que pudieran convertirse en energía para la realización de planes donde los componentes de **voluntad** y **placer** estuvieran presentes. Es decir, estábamos proponiendo que los docentes participaran en el taller con su razón y su emocionalidad; que el taller se convirtiera en la instancia que creara las condiciones que permitieran concretar dicho sueño. Y esto fue mucho más poderoso de lo que pudimos imaginar.

En la experiencia de un Taller de Diseño de PME, este trabajo conjunto se concretó en una actividad que poseía una importancia y un sentido común, tanto para las docentes directivos como para las docentes de aula y donde se creó el espacio que permitió hacer posible

⁸ *Por sueño educativo estamos entendiendo el conjunto de deseos y expectativas que tienen los docentes respecto a cómo les gustaría que fuera su escuela.*

la materialización de un sueño largamente anhelado. Este consistía en dotar a los alumnos de conocimientos y habilidades que les fueran útiles en su futuro desempeño laboral, pensando que era probable que se incorporaran al mundo del trabajo antes de finalizar la enseñanza básica o media.

Efectivamente, en la práctica las cosas fueron sucediendo de la siguiente manera. Al momento de elaborar un primer borrador del proyecto, se presentó un problema muy común en las prácticas de las escuelas: la falta de tiempo para que las docentes pudieran deliberar y redactar el documento. Cuando el problema se enfrentó en el taller - con la conciencia de que lo que estaban desarrollando era muy importante para ellas y para los niños - las docentes de aula propusieron contar con la liberación de trabajo frente a curso durante las dos últimas horas de un día de la semana, para el desarrollo de esa tarea. Propuesta que, inicialmente, fue recibida con reticencias por la inspectora general, participante también del taller, haciendo alusión a que tomar esa medida iba en contra de la normativa y que podrían ser sancionadas por el Departamento Provincial de Educación; sin embargo, ante el peso y la fuerza con que se plantearon los argumentos de las otras docentes, se aceptó la propuesta. Esta situación constituyó algo inédito en la historia de la escuela (en otros talleres donde no se trabajó el sueño educativo el logro de demandas de este tipo implicó más tiempo). Con el tiempo, la discusión y acuerdos acerca de la organización de los tiempos y del trabajo escolar fue

apareciendo tanto en el taller como en otros momentos de la escuela, en función de las necesidades que fueron emergiendo del proyecto que se proponían: dedicar algún tiempo de sus jornadas para trabajar con algunos de los alumnos en un intento de validar las iniciativas del proyecto; tiempo y personas que se encargarían de averiguar acerca de fuentes de financiamientos anexos para el proyecto; preparación de exposiciones teóricas acerca de temas que los mismos docentes proponían; etc.

En resumen, como decíamos anteriormente, a partir de un quehacer común, que se fue generando de las necesidades y de la importancia y sentido del proyecto, comenzó a darse una dinámica diferente en las relaciones entre las docentes de aula y entre ellas y las docentes directivas de la escuela. Unas y otras comenzaron a incursionar en ámbitos y a opinar acerca de temas que antes claramente percibían como de competencia de otros estamentos (sobre todo en el caso de las docentes de aula), y para esto, necesitaron la cooperación de aquéllas que tenían más competencias en cada uno de los ámbitos o temas incursionados. En definitiva, las que tenían mayor conocimiento sobre ciertos temas o la capacidad para estudiarlos y entregárselos a sus colegas aportaron desde esa capacidad; las directivas docentes, por ejemplo, aportaron su experiencia en aspectos organizacionales y administrativos, a la vez que incursionaron en el mundo de lo pedagógico y viceversa en el caso de los docentes de aula. Lo más relevante fue el hecho que la lógica administrativa se

puso a disposición de la lógica pedagógica y el mundo de lo pedagógico incorporó temas que tradicionalmente son considerados, en el mundo de las representaciones, como de carácter administrativo.

Además, pudimos percibir en muchas de las experiencias realizadas, que también se fue superando otro de los problema que normalmente se presentan en la cultura de la escuela: una relación de relativa sumisión del docente de aula frente al docente directivo al encontrarse en un mismo espacio. El trabajo en función de un sueño común, que apela a los sujetos en términos emocionales, es decir, en forma más integral, permite colocar más energías y soslayar obstáculos, entre ellos, poder relacionarse de manera más horizontal. El docente directivo ya no tiene que estar únicamente en los roles de conducción, de control y de vigilancia sino que puede construir proyectos en conjunto con los otros y el profesor puede opinar más allá de lo que sucede en el aula porque se está trabajando un proyecto pedagógico más global.

Así, en el Taller de Diseño de PME citado más arriba, la dinámica que fue adquiriendo el taller y a partir del desarrollo del compromiso que allí fueron adquiriendo las docentes de aula, éstas comenzaron a participar cada vez con mayor energía y en forma más reiterada durante las sesiones. En efecto, en la medida que en el grupo se comenzaron a explicitar los diagnósticos que servían de base para el sueño educativo de la escuela, y el sueño se fue sintiendo

cuestionado por la intervención y los aportes de coordinación - como una manera de ir abriendo perspectivas para incorporar mayores elementos en el diagnóstico y posterior análisis- las docentes de aula fueron asumiendo la argumentación y exposición de los elementos que daban valor a ese sueño. En igual proporción las docentes directivos fueron interviniendo cada vez menos, produciéndose un proceso de equilibrio creciente en cuanto a las formas de participación.

Las ideas expuestas a propósito de los procesos ocurridos en los talleres, intentan mostrar que a través del desarrollo de un trabajo colectivo, cuyo eje es el aprendizaje de los niños, los miembros de ambos estamentos pueden participar a través de opiniones y/o de acciones en los diferentes ámbitos en que se mueven las relaciones y se toman las decisiones en la escuela.

En definitiva, se trata de explorar aquellas vías que puedan lograr que el núcleo vinculado a las decisiones administrativas se encuentre al servicio del núcleo pedagógico, en la medida que el quehacer pedagógico es la razón de ser de la escuela. Sólo de esta manera, será posible ir construyendo una escuela entendida como una unidad con proyecciones en el tiempo, e idealmente, con un proyecto pedagógico colectivo que refleje las necesidades e intereses educativos de los niños y los pensamientos y visiones de los diversos estamentos de la comunidad educativa.

CAPITULO III

EL TRABAJO EN EQUIPO, UNA FORMA DE RECONCEPTUALIZAR LA PRACTICA DOCENTE

Como se fue evidenciando en el capítulo anterior, el trabajo en equipo es de vital importancia para generar procesos de transformación de la escuela. Es por ello que en este capítulo queremos abordar algunos aspectos relacionados con el trabajo aislado del docente como parte de la cultura escolar, las exigencias que la sociedad impone a los docentes y plantear estrategias que permitan revisar y transformar estas prácticas.

Una recurrente afirmación es que el docente por lo general trabaja en forma solitaria, siendo esto un elemento característico de la cultura docente. A esto agregamos que dados los contenidos de la cultura escolar **no ha aprendido a trabajar en equipo**. La organización de la clase, la preparación de las materias, la elaboración de las pruebas, la calificación de las mismas, normalmente son actividades que se piensan y realizan individualmente y no se busca la cooperación con otros pares.

Esta lógica opera con tal fuerza que incluso espacios de trabajo grupal institucionales como los Consejos de Profesores o los Consejos Técnicos, a menudo se convierten en espacios de traspaso de información y raramente se desarrolla un trabajo realmente colectivo en ellos. De hecho, los Consejos de Profesores pierden sentido y se convierten en una actividad burocrática más, caracterizados por el mero traspaso de información (normalmente desde los directivos docentes a los profesores) y por la ausencia de intercambio de ideas

en aspectos de importancia para la institución o los actores. Los acuerdos y las planificaciones que se realizan generalmente no son analizados detenidamente y, por tanto, se cumplen con dificultad, debido a que no se les encuentra sentido y muchas veces se sienten como imposiciones. De esta forma, instancias como éstas, en que podría potenciarse el desarrollo de experiencias de trabajo en equipo, se convierten en un refuerzo de la lógica de la segmentación de la realidad escolar.

La cultura del trabajo aislado no afecta sólo al docente de aula, se expresa también en el trabajo del docente directivo, quien, en el desempeño de su rol, normalmente evalúa situaciones y define estrategias en forma solitaria.

Además, consecuente con un sistema altamente jerarquizado, el docente directivo -y más específicamente el director/a- parecen sentir que las miradas evaluadoras externas ya sea de los responsables administrativos del sistema, de los apoderados o de diversos miembros de la comunidad, lo responsabilizan a él/ella, particularmente, de los fracasos o deficiencias que muestra la escuela. Esto sucede a pesar de que normalmente él/ella sostenga que los verdaderos responsables de las dificultades o fracasos se encuentran en otros ámbitos de la cadena jerárquica.

En síntesis, a través de nuestra experiencia hemos detectado que en la escuela hay poco espacio para pensar el trabajo en equipo, para discutir, dudar y crear en equipo y/o para responsabilizarse colectivamente del quehacer educativo de ésta. Es decir, si en general en la escuela hay poco tiempo para todo, para el trabajo en equipo, el tiempo casi no existe y esto lo sienten y resienten los docentes.

Por esto, un proceso descentralizador que pretenda mejorar efectivamente la calidad educativa, debe intentar transformar la práctica escolar del trabajo solitario entre los docentes, en formas de trabajo en equipo a niveles estamental e interestamental, al interior de la escuela. Un tipo de trabajo colectivo que trascienda la rigidez de la escala jerárquica y que incorpore al conjunto de la comunidad escolar; que permita construir y reconstruir conocimientos con otros y trascender el sentido común para, de esta manera, comprender, recrear y profundizar el trabajo pedagógico al interior de la escuela. Este constituye un requisito **sine qua non** para el logro de los objetivos y el enfrentamiento de los desafíos que se plantea la escuela de hoy.

Sin embargo, para que lo anterior pueda producirse, es necesario que todos los miembros de la escuela -sobre todo los docentes de aula y directivos- y los responsables de los otros niveles del sistema educacional, piensen y faciliten las condiciones que posibiliten la construcción de espacios que permitan el trabajo en equipo con un sentido claro y común para todos ellos.

Esto requiere de procesos de reflexión que impliquen mirar críticamente lo que ocurre en la vida cotidiana de los establecimientos educacionales. Es necesario descubrir y comprender las matrices culturales que dan sentido y significado a las diferentes situaciones que suceden en su interior. Por otro lado, es necesario, también, detectar aquellos aspectos de la cultura escolar que puedan favorecer o dificultar la transformación de la forma habitual en que se realiza el trabajo en la escuela.

A continuación, expondremos lo que detectamos en nuestra experiencia de perfeccionamiento a través de los talleres docentes, sobre las características del trabajo aislado de los docentes, como también las perspectivas de transformación que se pueden desarrollar. Pretendemos así poder aportar a la búsqueda de pistas que permitan un real apoyo al trabajo en equipo al interior de las escuelas.

1. El espacio de las decisiones

1.1. La sala de clase, el reino de cada profesor

Pareciera que en el ámbito de las representaciones el docente de aula siente que lo que ocurre en el interior de su sala de clase es un asunto sólo suyo. Por ello, que otros analicen o cuestionen lo que se hace en este espacio con la finalidad de buscar explicaciones para los

problemas educativos, es considerado una intromisión indebida en ámbitos profesionales íntimos.

Esto queda graficado en una situación ocurrida en uno de los talleres de perfeccionamiento realizados. Al mencionarse que se trataba de una convocatoria para repensar el quehacer docente, para lo cual resultaba necesario revisar críticamente la práctica docente cotidiana de los participantes, uno de ellos reaccionó con cierto tono molesto, expresando que no consideraba que aquello fuera necesario «ya que todos los aquí presentes somos profesionales y no corresponde revisar lo que hacemos». En dicha oportunidad los demás componentes del grupo evidenciaron, en principio, muestras de apoyo al planteamiento.

Lo anterior, nos hace pensar que el aislamiento al que nos referimos es resignificado como una gran ventaja por parte de muchos docentes, entendiéndose como sinónimo de libertad. La lógica que fundamenta esta postura se manifiesta como sigue: yo he sido formado para enseñar, yo sé enseñar en mi clase, si yo trabajo solo, puedo ser libre de dejar volar la imaginación y, por lo tanto, soy capaz de hacer lo que crea más conveniente.

Sin embargo, el **«celo por el espacio propio»** puede ser un arma de doble filo para el sistema y la calidad de la educación. Por una parte, puede favorecer la autonomía y responsabilidad por la enseñanza y,

por otra, puede ocurrir que en la medida que el docente no comparta su quehacer de aula con otros profesores, se vaya conformando con repetir lo que ha hecho durante años, dificultando tener una mirada crítica sobre su propia práctica. Además, un tipo de trabajo aislado, de experiencias que no se comparten, no dialogante, se puede transformar fácilmente, en un quehacer rutinario y desmotivador para los sujetos, produciendo una disminución de los deseos de recrear imaginativamente su acción docente.

En el mismo sentido, coincidimos con Hargreaves al afirmar que, «... cuando los maestros enseñan prácticamente solos en sus aisladas aulas, la cultura del aislamiento entre ellos genera dudas sobre su propia competencia (ausencia de realimentación positiva), reticencia a compartir ideas con los demás (miedo a exponer errores en su práctica) y falta de voluntad a aceptar riesgos (miedos a juicios duros si cometen errores)»⁹; temores que pueden producir un seudo celo profesional con la intención de no aparecer expuestos ante los demás.

Resulta central, por tanto, producir una transformación en el carácter de este seudo celo profesional posible de percibir en los docentes, refocalizándolo hacia la preocupación por elaborar preguntas y encontrar respuestas con sus propios pares, en forma colectiva, compartiendo sus prácticas, discutiendo cómo se está

⁹ HARGREAVES, Andy (1993). *La reforma curricular y el maestro. Cuadernos de Pedagogía*, Febrero, N° 21. p. 50-52.

educando a los niños, etc., para, de esta manera, poder elevar la calidad de los aprendizajes que ocurren en la escuela y, por otro lado, reconstruir su rol docente como profesional; entendiendo como tal, la capacidad de los docentes para entender y construir lo pedagógico de la escuela en forma colectiva, de analizar las situaciones pedagógicas, de construir y reconstruir conocimiento en forma cooperativa, de desarrollar autonomía para pensar y actuar y de analizar su práctica en forma permanente.

Sin duda, realizar lo anterior no es tarea fácil; se hace necesario develar aquellos elementos de la cultura escolar que están dificultando o que pueden favorecer el desarrollo de la necesidad y conveniencia de trabajar en forma cooperativa para potenciar el trabajo pedagógico. Consiste, por una parte, en descubrir con cierta precisión, qué se está entendiendo por profesionalismo por parte de los docentes, en el contexto de la situación descrita más arriba; y por otra, detectar qué vinculación hay -en el plano de las representaciones culturales- entre la observación y apoyo al trabajo profesional desde un otro que es par y externo a la vez, y la concepción de la mirada evaluativa entendida como crítica destructiva.

Además, también es conveniente revisar la posible relación existente entre la sensibilidad ante la crítica que muestra el docente, y la exigente demanda social que se le hace, lo que probablemente lo haga sentirse siempre en falta.

Ahora bien, en todas nuestras experiencias de talleres con docentes se ha manifestado, al inicio, cierta renuencia a trabajar con otros en forma cooperativa y con responsabilidad compartida, tanto en el taller como en la escuela. Si bien los profesores, en la mayoría de los casos, accedían a constituir grupos de trabajo, en éstos predominaba una actitud más bien individualista y, en general, el trabajo se organizaba «colectivamente» como una forma de distribuirse la «carga» del quehacer del taller. También ocurría, con frecuencia, que los docentes intentaran hacer equipo con sus «colegas amigos» con los cuales tenían cierta confianza, pero, en escasas situaciones esta confianza llegaba al nivel de compartir las preocupaciones en relación al propio quehacer docente.

Sin embargo, durante el transcurso de los talleres estas prácticas individualistas, que pueden ser entendidas como producto de desconfianza o temor a ser evaluados, fueron desapareciendo paulatinamente. Es así como en las evaluaciones posteriores se valoraba enormemente el encontrar momentos al **interior del establecimiento** para reflexionar y abordar en conjunto problemas de sus prácticas docentes y aspectos pedagógicos del quehacer de la escuela. El espacio de producción y de responsabilidad conjunta, les permitió valorar, aún más, el trabajo entre pares y desarrollar la necesidad de encontrar instancias de reflexión con otros. Es así como muchos docentes -después de un tiempo de experimentar las innovaciones y/o el trabajo conjunto- expresaron la necesidad de compartir con sus

pares el trabajo que realizaban y, para este efecto, ocupaban las horas de colaboración, los recreos y tiempos personales.

Incluso, un aspecto importante señalado por los profesores, fue el haber rescatado el **carácter placentero del trabajo docente**, sobre todo cuando éste se hace con sus pares y con un sentido compartido; es decir, construyendo juntos en función de un fin educativo. Es así como en la última sesión de un Taller de Diseño de PME, todos los docentes participantes evaluaron como muy placentero haber encontrado un tiempo para reflexionar en conjunto y al interior de la escuela, sobre cuestiones pedagógicas de interés de ésta. Señalaron, al mismo tiempo, su intención de mantener ese espacio en forma permanente. Esta evaluación contrastaba con sus propias opiniones vertidas en las primeras sesiones del taller, las que no le asignaban gran importancia a la necesidad de trabajar en equipo.

Otra evaluación, con un carácter similar a la anterior, fue la llevada a cabo por un grupo de docentes participantes en un Taller de Innovaciones Educativas. En él se había trabajado con grupos de docentes provenientes de tres escuelas diferentes. En la sesión final del taller, los participantes señalaron que «se habían sentido muy contentos de poder compartir y trabajar en equipo» tanto en el taller como en la escuela y que ocupaban cada momento disponible en ésta: los recreos y la hora del café, para discutir y compartir nuevos hallazgos, producto de la realización de sus innovaciones.

En síntesis, las evaluaciones realizadas por los participantes en los talleres, permite visualizar el inicio de procesos que se construyen a partir de ciertas prácticas que se sustentan en un trabajo colectivo en función de una tarea que asume el grupo, que tiene sentido para éste y es reconocida como propia por cada uno de los miembros. Esta tarea común posibilita la construcción del grupo y es el eje desde el cual se construyen o reconstruyen las relaciones entre los sujetos, permitiendo el aporte de cada uno a una meta común. Un tipo de trabajo así, genera espacios de placer en la medida que se producen instancias de creatividad y de encuentro entre los sujetos.

Pensamos que el trabajo con sentido, en forma cooperativa y que permite encontrar placer cuando él se realiza, son elementos esenciales en una propuesta que pretenda apoyar los procesos de profesionalización de los docentes.

2.2. Lo pedagógico y lo administrativo, dos mundos que no parecen dialogar en la escuela

Otro aspecto que dificulta la posibilidad de que se desarrolle un sentido positivo por trabajar en equipo -entre docentes de aula y docentes directivos- se relaciona con la existencia de dos lógicas que conviven dentro del sistema escolar jerarquizado y burocratizado y que presentan una gran dificultad para articularse entre sí en las

prácticas escolares, a pesar de que en el discurso se presentan normalmente integradas.

Una de ellas es la lógica de tipo administrativa y la otra, la de tipo pedagógica. La primera, es asumida normalmente por los directivos docentes debido al rol que les asigna el sistema educativo, aunque también permea a los docentes de aula. La segunda se hace presente fundamentalmente en los docentes de aula, pero, generalmente se subsume en la primera como resultado de la gestión escolar tecnocrática y burocrática que se privilegia¹⁰.

Desde el discurso explícito de los actores en nuestros talleres, se puede afirmar que éstos -consecuentes con las lógicas mencionadas- se mueven en dos ámbitos de responsabilidad diferentes. Así, el docente de aula generalmente acepta responsabilidades y expresa su opinión, abiertamente, en relación con temas de carácter técnico-pedagógicos o con situaciones que ocurren en los espacios circunscritos a la sala de clases. Si bien tienen opiniones respecto a lo que ocurre en otros niveles del sistema, sobre todo en cuanto a aspectos de carácter administrativo-organizacional, a menudo no las expresan

¹⁰ *Se afirma que el rol docente asignado social e institucionalmente ha sido funcional "al paradigma de la racionalidad instrumental", el cual se ha preocupado, entre otros, más por las metodologías y técnicas de enseñanza que por aquellos aspectos más relevantes en relación a los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes; "la preocupación por la evaluación estandarizada de los aprendizajes más que por los ritmos y modalidades personales; la preocupación por la homogeneización de los contenidos curriculares más que por las especificidades culturales de los niños"; por una pérdida de la visión global de los procesos pedagógicos y los productos de éstos. Para una mejor comprensión de esta caracterización del rol docente ver: (Hevia, 1987; Hevia, et. al. 1990)*

públicamente (aunque a veces las plantean en pasillos o en grupos de profesores de confianza). Da la impresión que en el mundo de las representaciones escolares sólo es lícito, para el docente de aula, expresar su opinión y tener ingerencia en cuestiones técnico-pedagógicas, sobre todo, cuando se refieren a sus propias acciones, siempre y cuando éstas no entren en conflicto con las directrices administrativas institucionales.

Los directivos, y más especialmente, los directores, parecen centrar sus preocupaciones en que la escuela como institución funcione diariamente y en aspectos relacionados con la vinculación de la escuela con el resto del sistema educativo¹¹. Además, una preocupación permanente de ellos es velar por mantener una buena imagen de sus escuelas, tal vez, debido a que necesitan competir en el mercado escolar, y porque en el prestigio de la escuela se juega su propio prestigio profesional.

A su vez, hemos encontrado que docentes que debieran cumplir funciones técnico-pedagógicas, normalmente desempeñan labores de control y vigilancia relacionadas con el cumplimiento de

¹¹ *Un hecho bastante recurrente en nuestra experiencia de talleres fue que los docentes directivos y, sobre todo los directores, tuvieran que ausentarse repetidamente del taller debido a que eran requeridos por los jefes o autoridades del DAEM o Corporaciones, para discutir cuestiones administrativas de sus escuelas o del sistema comunal; esto ocurría a pesar de que las diversas autoridades educativas comunales estaban en conocimiento de los objetivos de este tipo de perfeccionamiento y se habían comprometido a cooperar en todo orden de cosas. Situaciones como éstas grafican como la lógica administrativa se sobrepone a la lógica pedagógica.*

las planificaciones, de la mantención en orden de los libros de clases, de la confección de pruebas y exigencias referentes al cumplimiento de las actividades en los plazos fijados en el calendario escolar.

Con la forma que tienen los directivos docentes y directores, en particular, de asumir su rol, marcadamente jerarquizador, no es de extrañar que en la mayoría de los talleres en que coincidía la participación de docentes directivos y de aula de un mismo establecimiento, los últimos no expresaban sus críticas a aspectos relacionados con la gestión administrativa del establecimiento ni sus sugerencias de líneas de acción abiertamente; aunque sí lo hacían en privado con los miembros de la coordinación de los talleres o cuando los presentes sólo eran docentes de aula. En contraste, los docentes directivos - sosteniendo una lógica del «deber ser» - criticaban permanentemente el quehacer de los docentes de aula en presencia o ausencia de éstos, aunque para hacer esto normalmente se referían a «los profesores» en general; muchas veces, estas críticas eran fundamentadas con apreciaciones teóricas en boga, o se basaban en antiguas prácticas docentes propias, haciendo ver que lo que ellos hacían (en el pasado) era lo «correcto».

Cabe recordar que mayoritariamente y desde hace un tiempo considerable, los docentes directivos no han desarrollado docencia de aula, lo que podría estar provocándoles gran dificultad para comprender los procesos y fenómenos a los que se enfrenta actual-

mente el docente de aula en su práctica cotidiana. Generalmente los recuerdos de su práctica, conllevan la idea de que los profesores «de antes» sí que eran buenos profesionales en comparación con los actuales. Por su parte, el docente de aula parece sentirse observado y permanentemente enjuiciado por estos directivos que manejan un modelo ideal de profesor.

Sin embargo, el problema no es constituido sólo por el hecho de que existen dos lógicas con dificultades para articularse entre sí en el seno de la institución escolar, sino que -debido al carácter tecnocrático y burocrático del sistema- la lógica administrativa se sobrepone a la técnico-pedagógica, trastocándose con ello el que, a nuestro juicio, debiera ser el sentido profundo de la institución escolar: lo pedagógico.

En relación a este punto se ha indicado que «la organización escolar refleja y refuerza el desplazamiento de lo pedagógico en favor de lo administrativo, de tal modo que las características de la función de dirección, el uso de espacios destinados al intercambio académico -como los Consejos Técnicos- para la resolución de asuntos varios, la reducción e interrupción continua de los tiempos dedicados a la enseñanza y el manejo del trabajo en el salón de clase como asunto individual, son algunas expresiones de esta situación¹².

¹² FIERRO, María Cecilia (1992). *La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio*. En: EZPELETA, Justa y FURLAN, Alfredo. *La gestión pedagógica de la Escuela*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, p. 289-309.

En efecto, una queja frecuente de los docentes de aula en nuestros talleres era que debían dedicar gran cantidad de tiempo a la confección de informes de todo tipo o que los directivos docentes estaban más preocupados de que los alumnos «tuvieran todas las notas puestas y los promedios sacados al final del semestre» o que «si se había pasado toda la materia». Asimismo, como ya hemos señalado, instancias claves de intercambio pedagógico entre docentes y directivos docentes como los Consejos Técnico-Pedagógicos y de Profesores, se destinan, en gran parte, a la entrega de información referente a normativas del sistema. Hechos como éstos se repiten en forma innumerable en la vida de la escuela.

Coincidiendo con Fierro (1992), pareciera que no existe la preocupación por parte de ninguno de los actores de la escuela, de revisar y mejorar la forma en que estas dos lógicas se vinculan y articulan en la cotidianidad escolar con el objetivo de mejorar el quehacer educativo, dando cuenta, así, de la fragmentación de los espacios de trabajo y la parcialización del trabajo educativo existentes en la institución escolar.

Sin embargo, en nuestra experiencia de perfeccionamiento docente, hemos detectado que la existencia de una tarea de reflexión y construcción colectiva, que sea significativa para los actores, apoya la realización del trabajo común entre docentes de aula y directivos y, con ello, se favorecen espacios de encuentro y de recreación de la

relación entre estos dos núcleos; es decir, comienza a darse en la práctica una forma de articulación de las dos lógicas antes mencionadas.

En efecto, cuando los equipos trabajan en un proyecto común, algunas de las normas que son «sagradas» pueden ser transformadas. Es así como observamos en varias escuelas que los docentes directivos reorganizaron los horarios y autorizaron tiempos reales para que los profesores realizaran trabajos en equipo. Por otra parte, al elaborar innovaciones y proyectos, los docentes de aula incursionaron en áreas comúnmente ajenas al ámbito del rol docente definido tradicionalmente, por lo que necesitaron contar con el apoyo de los directivos docentes en cuanto a aspectos relacionados con las áreas de competencia de estos últimos. Esto permitió un trabajo cooperativo entre diferentes estamentos de la unidad educativa. En definitiva, la lógica administrativa se puso al servicio de la lógica pedagógica y el mundo de lo pedagógico incorporó temas que tradicionalmente son considerados -en el mundo de las representaciones-, como de carácter eminentemente administrativo. Es decir, los docentes tienen opinión respecto a ciertas materias del ámbito de lo administrativo y las manifiestan directamente cuando se crean espacios de trabajo en función de un proyecto transformador común. Esto permite ir construyendo una visión más integrada de la realidad escolar por parte de los propios actores.

2. La culpa de los problemas la tienen los otros

Algo que nos ha llamado poderosamente la atención y que se ha manifestado recurrentemente en nuestros talleres, es que en un primer nivel de análisis de los problemas que suceden en la escuela, tanto los docentes directivos como los de aula, normalmente le atribuyen a otros las responsabilidades por las carencias o dificultades que se presentan. Pensamos que esto se explica, en parte, por la cultura del trabajo solitario. En efecto, el docente, muchas veces inseguro en su hacer producto de la falta de espacios colectivos de trabajo profesional, de las formas de evaluación (medición) que utiliza el sistema escolar, de estilos de trabajo poco cooperativos que se dan en la escuela, entre algunos aspectos a mencionar, se defiende y no analiza su responsabilidad profesional en hechos que le competen.

Es así como, usualmente, cuando los docentes intentan explicar cuáles son las causas que estarían provocando problemas como la deserción y repitencia de los alumnos o las dificultades de aprendizaje de éstos, por lo general aducen que se debe fundamentalmente a **fallas o incapacidades de otros**.

Variados argumentos son esgrimidos como respuestas a las interrogantes planteadas: la familia de los alumnos son mal constituidas, su(s) padre(s) es/son alcohólico(s) o tienen algún vicio, la

televisión presenta «modelos y valores negativos» contrarios a los de la escuela, «los grupos de amigos llevan al alumno por el mal camino», la escuela es muy pobre en recursos, etc.; y cuando se admite algún nivel de responsabilidad del docente en el tema, se debe a que está cansado producto de jornadas de trabajo largas y agotadoras (por las bajas remuneraciones), por deficiencia en su formación, pocas oportunidades de perfeccionamiento, por falta de material de consulta, etc.

Algunas de estas explicaciones pueden ser o no adecuadas, pero lo que llama la atención es que casi siempre las respuestas a las interrogantes dejan fuera al docente y su voluntad de actuar sobre los problemas educativos a los que hacemos referencia. Por lo tanto, frente a esta «realidad tan avasallante», el docente siente y piensa que puede hacer muy poco o nada y cae en la rutinización de sus prácticas perdiendo el sentido de su hacer profesional.

Al respecto, creemos que los docentes experimentan la paradoja de autoasignarse un rol importante como educadores en la sociedad y, sin embargo, tienen dificultades para reconocerse como agentes fundamentales para apoyar procesos de aprendizaje de los alumnos. Así, en la medida que no se reconocen como tales, difícilmente podrán actuar conscientemente sobre sí mismos y, por lo tanto, sobre los problemas que desean solucionar, constituyéndose esto, en un obstáculo importante de salvar en un proceso de profesionalización docente.

En síntesis, si bien el docente es capaz de hacer un diagnóstico de algunos de los elementos que explican los problemas escolares de sus alumnos, éstos son incompletos, en la medida que él se autoexcluye dentro del análisis. Sin duda, éste constituye un gran obstáculo que impide que los docentes puedan reflexionar críticamente acerca de su rol en el proceso pedagógico que pretenden intencionar y, por ende, actuar en la búsqueda de soluciones alternativas.

Una aproximación a una explicación de lo anterior, podría encontrarse en el hecho que en la medida que el docente desarrolla un quehacer solitario carente de interrelación con sus pares, no le permite la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias, ni le permite una visión más integrada de la realidad. La inexistencia de una espacio de reflexión del hacer docente en forma colectiva explica, en parte, la posibilidad de tener apreciaciones y conductas dicotómicas que no lo conflictúan mayormente y, por otro lado, no tener una instancia para mirarse a sí mismo, su rol y su responsabilidad en el proceso educativo.

Por ello, planteamos que es de suma importancia, que través de los talleres de perfeccionamiento se pueda realizar una reflexión crítica y un análisis de las propias prácticas pedagógicas cotidianas, para que en forma cooperativa, los docentes puedan iniciar procesos de cambio de éstas y, a su vez, apoyen la profesionalización de su rol.

CAPITULO IV

LOS TALLERES DE EDUCADORES Y EL EJE DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

La experiencia desarrollada a través de los talleres de perfeccionamiento y la reflexión conjunta con los profesores participantes, nos ha permitido confirmar mucha de la información existente acerca de la realidad de las instituciones de educación básica y, especialmente, sobre los procesos pedagógicos que en ellas ocurren.

En este capítulo presentamos, en particular, las formas de enseñanza y aprendizaje predominantes en la escuela y cómo los docentes conceptualizan los procesos de aprendizaje que experimentan sus alumnos. También nos referimos a algunos de los obstáculos y facilitadores que presentan los docentes al reflexionar críticamente sus prácticas en función de estos tópicos, en un intento de generar una transformación paulatina de ellas.

1. La enseñanza en la escuela está basada en la transmisión de contenidos curriculares

1.1. Un buen profesor es aquél que sabe traspasar determinados contenidos

De acuerdo a lo señalado en el Capítulo I, concordamos con un número importante de investigaciones realizadas en Chile y en otros países de América Latina¹³, en cuanto a que el eje central en torno al

¹³ ACHILLI, Elena. (1986). *¿Una cultura Escolar? La Metodología de la Enseñanza, mediatizadora en la relación docente-conocimiento-alumno. Revista Dialogando N° 11, Santiago, Chile.*

ASSAÉL, Jenny. y NEUMANN, Elisa (1989). *Clima Emocional en el aula. Un*

cual se articulan los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela es la relación jerárquica del profesor con respecto a sus alumnos, centrándose el proceso pedagógico, fundamentalmente, en la entrega de contenidos escolares por parte del primero a los segundos. Es decir, el énfasis se pone más en **cómo se enseña o cómo se transmite la cultura** que en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Consecuente con lo anterior, el docente es quien, generalmente, determina, en función de los planes y programas, cómo se enseña y a qué ritmo, responsabilizándose de la enseñanza, pero no siempre del aprendizaje.

En la escuela parece existir la idea de que los niños aprenden en la medida que desarrollan una y otra vez el mismo tipo de ejercicios; en la repetición mecánica de frases o afirmaciones «claves» seleccionadas por el profesor, las cuales tienen algún sentido para éste, pero muy poco para sus alumnos. Esto permite justificar un sinnúmero de actividades que deben realizar los alumnos en su rutina de «aprendizaje»: la copia de textos, el dictado, la memorización de innumerables datos y fechas, las frases incompletas dadas por el profesor y que

estudio de las Prácticas Pedagógicas. Santiago, Chile: PIIE (Colección Etnográfica N° 2).

EDWARDS, Verónica (1989) *Los sujetos y la Construcción del Conocimiento Escolar en Primaria: un estudio etnográfico. Santiago, Chile. PIIE (Colección Etnográfica N° 4)*

ROCKWELL, Elsie (1982). *De huellas, bardas y viedas. Una historia cotidiana en la escuela. (Cuadernos de Investigaciones Educativas). México: DIE*

ROCKWELL, Elsie (1987). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente. Biblioteca Pedagógica de la Secretaría de Educación Pública, México.*

completan los alumnos, etc. A partir de lo anterior, es posible deducir que la concepción de aprendizaje subyacente en estas prácticas es de tipo mecánica y memorística.

Estas prácticas que se han ido repitiendo de generación en generación, donde el énfasis se ha puesto más en la transmisión de conocimientos que en la construcción de éstos por parte de los alumnos, permite explicarnos el por qué, normalmente, desde el sentido común y la cultura de la escuela, se considera un buen docente a aquél que es capaz de traspasar bien los contenidos escolares. Y, de aquí se explica, también, la necesidad tan sentida de conocer técnicas y métodos que le permitan efectuar su labor en forma eficiente.

El énfasis que se pone en el conocimiento de métodos y técnicas no necesariamente significa que los docentes creen o desarrollen nuevas formas de enseñanza que apoyen los aprendizajes de sus propios alumnos, con sus características y peculiaridades. En efecto, la transmisión de métodos y técnicas, que a menudo se realizan en los procesos de formación o perfeccionamiento, refuerza la idea que basta con conocer y aplicar instrumentos y metodologías que otros han pensado y diseñado para otras realidades, sin necesidad de desarrollar una reflexión de cómo utilizarlos en los contextos específicos.

El conocer la existencia de esta lógica es la que nos ayuda a comprender, por una parte, el pensamiento de los docentes cuando,

al «reconocer» algún nivel de responsabilidad propia en los bajos rendimientos académicos de sus alumnos, plantean que necesitan «ponerse al día» en cuanto a nuevas metodologías y técnicas de enseñanza; y por otra, -que se desprende de la idea anterior- la razón por la cual manifiestan una gran demanda de cursos y talleres que capaciten en nuevas metodologías y técnicas de enseñanza en los diversos campos y disciplinas, cada vez que se discute o se ofrece la posibilidad de desarrollar actividades de perfeccionamiento docente.

Si a lo planteado anteriormente se le agrega una concepción de evaluación que intenta «medir» la cantidad de conocimientos «aprendidos» (léase memorizados) por los alumnos, nos lleva a una situación en que los contenidos a transmitir y a memorizar se simplifican a un nivel tal, que las acciones evaluativas se transforman en un conjunto de preguntas que se repiten hasta el cansancio y que deben ser contestadas casi en los mismos términos y formas en que han sido enseñadas. Es así como el profesor, en su intento de que los alumnos aprendan, normalmente interpreta que éstos han aprendido cuando dan una respuesta textual y única.

Curiosamente, la relación profesor alumno que ocurre en el denominado «proceso educativo» que aquí discutimos, origina la paradoja en que el profesor se convierte en el «sujeto activo» y el alumno, en un «sujeto pasivo», en un sistema que sostiene que el niño es el sujeto educativo. En efecto, en un estilo de enseñanza discursivo-

narrativo en donde los contenidos aparecen desconectados de la experiencia de vida, el alumno se transforma en un ente pasivo-receptivo, cuyo rol de «sujeto» de aprendizaje se limita a esperar que otros le entreguen información a través de los discursos (de los docentes) y de textos y manuales escolares diseñados con la misma lógica. Una situación similar se reproduce en los procesos educativos que tienen lugar en muchos de los cursos y talleres de perfeccionamiento, en los cuales los docentes por lo general, esperan, en una actitud más bien pasiva y dependiente, que los «especialistas» les «enseñen» (transmitan) las «últimas verdades» del conocimiento pedagógico que les permitan cumplir con su objetivo de transmitir eficientemente los contenidos escolares.

1.2. La existencia de un conocimiento como verdad acabada.

Creemos que estas prácticas también tienen que ver, en parte, con las formas en que el docente y la mayoría de los sujetos, se vinculan con el conocimiento validado socialmente. En efecto, el conocimiento acumulado por nuestra sociedad pareciera ser considerado, en la escuela, y en la sociedad, como una verdad acabada. Los aspectos de esta verdad que deben ser entregados en los diferentes niveles educativos son establecidos, ya sea a través de los objetivos y contenidos de las propuestas curriculares oficiales, o a través de temas que aparecen en los manuales; todos ellos elaborados por especialis-

tas. La fuente de dicha verdad es el producto del trabajo de otros, más o menos lejanos, «sabios», quienes a través de los siglos han ido construyendo un edificio estable, rígido y confiable. Así, tanto el docente como los padres y apoderados parecen interpretar que el rol del profesor consiste en traspasar este conocimiento simplificado, como una «verdad» que no admite reparos, a sus alumnos y alumnas.

Las contradicciones y los cuestionamientos del pensamiento humano, aun el del racionalista occidental, no son recogidos, ni entregados. La verdad transmitida resulta ser limpia y transparente; la historia de su construcción obedece a la ley de la armonía, al amor por el conocimiento y al poder iluminativo de unos pocos. Los conflictos, las expresiones de pensamientos contrapuestos, los intereses de los diferentes sectores de la sociedad, que a menudo suelen ser motor en la construcción de conocimiento, no aparecen en este traspaso de información.

El resultado final de esta forma de concebir el conocimiento es que desde la matriz de la cultura escolar, la verdad se concibe como única y unívoca. Debido a ello, los conocimientos previos, las aproximaciones valóricas y las opiniones que frente a algún tema poseen los educandos, son escasamente considerados dentro del espacio educacional, ni siquiera para analizarlos, ni para cuestionarlos explícitamente, ni para socializarlos con sus demás compañeros.

Variadas situaciones que reafirman estas aseveraciones pudieron ser constatadas en nuestros talleres cuando los docentes pensaban las actividades que se realizarían como parte de un PME o de una innovación pedagógica. Cuando solicitaban al alumno traer a la escuela información desde el exterior, de otras fuentes, normalmente se le pedía más de lo mismo, es decir, información validada. Raramente se les preguntaba o demandaba por sus experiencias de vida, o por sus saberes cotidianos; y no se pensaba en formas de favorecer un análisis crítico desde los alumnos en relación a las temáticas tratadas.

Esta manera de relacionar al alumno con el conocimiento produce una doble pérdida. Por un lado, se pierde la posibilidad de relativizar y enriquecer la verdad entregada a través de los diversos elementos que la visión e historia de los alumnos puede aportar. Por otro, también se pierde la posibilidad de facilitar aprendizajes significativos en los alumnos, en la medida que se les impide hacer uso de experiencias y conocimientos previos que les permitan la incorporación de los nuevos conocimiento en sus marcos de referencia.

Al vincular a los sujetos-alumnos con conocimientos cristalizados, rigidizados y históricos, se les está socializando en la representación de que ellos no se encuentran en condiciones, ni les está permitido participar en el proceso de elaboración de nuevos conocimientos. Con esto se puede estar destinando a los alumnos a ser sujetos tan dependientes que cuando enfrenten nuevas situaciones en la que se pongan en juego sus capacidades intelectuales, requieran,

para operar, de la palabra de un experto o de un otro que «sabe» más que él, reforzando, de esta manera, su falta de autonomía en el hacer y en el pensar.

Una dependencia y falta de autonomía similar se hacía presente en los docentes cuando participaban en los talleres. Esto se manifestaba a través de la petición permanente de pautas, guías o modelos a la coordinación, para la elaboración de una innovación o de un PME; o, también, por medio de demandas reiteradas a coordinación en relación a si las reflexiones que ellos realizaban eran correctas. Esto ocurría a pesar de que desde coordinación, permanentemente se valoraba la creatividad de los docentes y se les apoyaba con elementos teóricos utilizando metodologías que favorecían la relación crítica de los docentes con dichas teorías. Incluso, a veces ocurrió, que una vez terminada una parte del trabajo que se estuviera realizando en las experiencias, los docentes consultaran a coordinación si lo que habían hecho estaba bien, aunque ellos mismos hubieran evaluado el trabajo como adecuado o lo hubieran avalado a partir de elementos teóricos que rescataban de las discusiones que habían tenido lugar.

De esta forma los docentes, que han sido socializados en una lógica similar de relación con el conocimiento que sus alumnos, viven el problema de no sentirse con el derecho y con la capacidad para producir conocimientos o estrategias de acción, excepto cuando existe la mediación de un especialista, sintiéndose incómodos e inseguros cuando se ven compelidos a hacerlo.

2. La invisibilidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos

Respecto a la relación docente-alumno, hemos detectado que en la escuela existe cierta **invisibilidad de los procesos de aprendizaje** que experimentan los alumnos en las prácticas de aula. Esta invisibilidad debe entenderse como un obstáculo del docente para relacionarse con el alumno como sujeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, niegan, en la práctica, que existan experiencias previas, procesos cognitivos, motivaciones, intereses y necesidades de aprendizaje en sus alumnos. Esta invisibilidad de los procesos de aprendizaje, existe tanto en los docentes de aula, quienes tienen en gran medida, el poder de posibilitar o dificultar dichos procesos en la escuela, como en los docentes directivos y demás integrantes de la comunidad educativa, incluyendo a los padres e incluso a los propios alumnos.

La **invisibilidad de los procesos de aprendizaje** tiene como una de sus expresiones, que el aprendizaje mismo sea definido por los docentes como «un cambio de conducta observable» del alumno, lo que es reforzado por el hecho que son otros los que planifican lo que los niños deben aprender. Mas aún, en la medida que ellos se sienten indirectamente evaluados en su trabajo a través de los resultados obtenidos por sus alumnos en pruebas de medición de la calidad educativa, tales como el SIMCE, por ejemplo, se centran más en el

logro de «aprendizajes» medibles y observables, que en problematizarse en relación a lo que pudiera ocurrir en los procesos internos de sus alumnos, cuando se encuentran inmersos en tal o cual situación educativa.

Pensamos, además, que esta forma de concebir el aprendizaje significa para los docentes una dificultad para pensar los contenidos educacionales como elementos que deben responder a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos: «Si el otro es **tabla rasa** ¿para qué me voy a aproblemear con esas interrogantes?».

Si a esto agregamos la alta demanda que existe desde el sistema educativo, y de parte de los propios docentes, para que se produzca eficazmente el traspaso de ciertos contenidos, nos ayuda a completar el cuadro del porqué su preocupación por conocer nuevas metodologías y técnicas que les apoyen en el desempeño de su rol en mejor forma, sin preguntarse cómo esa metodología logra favorecer ese traspaso o cómo podría relacionarse con los procesos que están vivenciando sus alumnos.

Es así como en los talleres se manifestaban expresiones que evidenciaban esto. Si bien ellos valoraban el haber sido capaces de imaginar algunos métodos y técnicas para lograr que los alumnos «estén más concentrados en el trabajo escolar» o «se sientan más motivados para participar en la clase», mostraban poca inquietud por

conocer cuáles habían sido los procesos desencadenados o los mecanismos que habían operado en los niños y que habían posibilitado los logros de los objetivos de aprendizaje iniciales; incluso parecían sentir escasa curiosidad por saber qué significados o implicancias formativas podrían tener dichos métodos y técnicas en los alumnos.

De aquí se podría explicar, además, cierta tendencia a la **homogeneización** de los alumnos por parte de los docentes. Es decir, los diagnósticos que éstos realizan o la selección de metodologías para ser utilizadas en su trabajo se efectúan a partir de una visión sesgada de la realidad, en la que no perciben las especificidades de sus alumnos ni sus necesidades particulares de aprendizaje. Por lo tanto, las metodologías son consideradas como recetas que han de funcionar con sus alumnos como si éstos fueran un bloque homogéneo.

A su vez, lo anterior se ve reforzado por la necesidad del docente -dada las características de los plazos y tiempos existentes en el sistema escolar- de realizar evaluaciones en lapsos breves de tiempo y, también, producto de una concepción de evaluación que intenta medir o cuantificar el aprendizaje ocurrido en términos observables. Esta necesidad, así construida, sólo puede ser satisfecha si lo que se evalúa es la memorización de contenidos específicos -fenómeno que podría observarse y medirse en cortos períodos de tiempo- en los términos que nos referíamos anteriormente, o si el niño puede llevar

a cabo ciertas acciones u operaciones que el docente espera que realice.

Hemos observado, también, que esta **invisibilidad** se hacía presente en los talleres, por medio de la omisión sistemática de referencias a los procesos cognitivos del alumno en el discurso de los docentes participantes. Esta omisión podría deberse a que el docente no poseía los conocimientos para referirse a dichos procesos con exactitud, o que éstos no eran considerados campo propio y, por lo tanto, no se hacía alusión a ellos.

En resumen, hemos percibido que el docente centra su trabajo, y probablemente su responsabilidad profesional, principalmente en aquellos aspectos posibles de ser medidos desde la exterioridad de sus alumnos, sin problematizar en cuanto a los procesos que se hayan desencadenado y a las implicancias que su quehacer educativo haya producido en la interioridad de ellos. Esto no es de extrañar, ya que en su formación inicial este tipo de análisis generalmente está ausente. Así, un gran número de docentes se encuentra sin las herramientas conceptuales y sin marcos de referencia que le permitan sensibilizarse por ámbitos que vayan más allá de las simples acciones de sus alumnos.

3. Los procesos de aprendizaje en los docentes

Así como la experiencia desarrollada en los talleres ha servido para aproximarnos a las concepciones de los procesos de enseñanza aprendizaje que manejan los docentes, también nos ha permitido incursionar en lo que son **sus propios procesos de aprendizaje** y conocer algunos obstáculos y facilitadores que se hacen presentes al intentar desarrollar y construir nuevos conocimientos.

3.1. La homologación acrítica de los conceptos nuevos con los antiguos

Una situación bastante común que se produjo en los talleres, es que los docentes participantes persistían en la utilización de sus marcos teóricos conceptuales e interpretativos originales al reflexionar acerca de los efectos de las innovaciones elaboradas e implementadas por ellos, a pesar de que previamente hubieran realizado discusiones y lecturas respecto a nuevos enfoques teóricos y metodológicos del proceso educativo, para apoyar una mejor comprensión de las experiencias que estaban desarrollando.

Creemos que una de las explicaciones a esto se encuentra en el hecho que los docentes -como todo sujeto que aprende- hacían una recreación de los sentidos de los conceptos que el equipo de coordinación introducía a través de lecturas o exposiciones en el taller.

Dicha recreación se debía, naturalmente, a que ellos intentaban asimilar los nuevos aportes teóricos y conceptuales, con sus esquemas cognitivos preexistentes lo que daba como resultado que los nuevos conceptos fueran resignificados y dotados de sentido en relación a una realidad o experiencia ya conocida, incorporándolos a sus marcos de referencia, pero relativizando su sentido original.

Una situación bastante común vivida en los talleres al respecto, se produjo al incorporar el concepto **aprendizaje significativo** como una manera de apoyar el análisis que los docentes hacían de las prácticas escolares y la proyección de racionalidades y acciones alternativas en sus propias prácticas. En la medida que los docentes sentían que el concepto apuntaba a esferas de realidad que probablemente no estaban cabalmente representadas en sus concepciones previas, intentaban ligarlo a sus experiencias cotidianas o lo traducían o reinterpretaban buscando similitudes con otros conceptos ya comprendidos por ellos.

Más concretamente, cuando desde la coordinación del taller se señalaba la importancia de que «los contenidos de los nuevos aprendizajes estuvieran dotados de sentido y de significado para los alumnos», percibíamos que los docentes reconceptualizaban el mensaje «traduciendo»: «es necesario que los alumnos estén motivados por lo que uno les enseña, por lo tanto, es necesario que uno los motive para aprender». Interpretaban la significatividad y el sentido

que podía desarrollar el alumno en relación al aprender, como la estimulación del alumno por medio del discurso y del accionar del maestro. El énfasis de la centralidad del profesor en el proceso pedagógico dificulta que estos conceptos sean significados desde la centralidad del alumno. La reconceptualización se producía desde una matriz conceptual donde se ignora la existencia de procesos internos del niño y se enfatiza la estimulación y la activación desde el exterior de él.

Situaciones similares ocurrieron al trabajar otros conceptos, como por ejemplo, el **sentido** en el aprendizaje. Desde las conceptualizaciones que aportábamos, entendíamos por **sentido**, el conjunto de elementos que permitiera a los alumnos asignarles un «para qué» a lo aprendido, el que podría ser de carácter material: obtener conocimiento práctico que se pudiera aplicar en el mundo laboral; o de tipo social: entender mejor algún fenómeno para poder desenvolverse con mayor soltura en la sociedad, u obtener placer en el conocer. Sin embargo, los docentes entendían por **sentido**, algo con una utilidad práctica casi inmediata y de carácter instrumental.

De esta manera, hemos podido detectar que en los procesos de aprendizaje de los docentes, se realiza, en muchas ocasiones, una homologación acrítica de los nuevos conceptos con los antiguos; al respecto, se podría hipotetizar que esto ocurre debido a que los nuevos conceptos no entran en conflicto con sus marcos de

referencia, lo que produce un efecto contrario al pretendido, legitimando y reforzando los antiguos, frustrando así, la generación de nuevos aprendizajes.

Esta hipótesis plantea un gran desafío a aquel tipo de perfeccionamiento docente que pretende apoyar procesos de transformación de las prácticas docentes más arraigadas en la cultura escolar, debido a que requerirá de tiempos y espacios que permitan ir profundizando en los significados y sentidos de los conceptos y teorías que se estén trabajando, y para que los nuevos aprendizajes puedan incorporarse en las prácticas cotidianas.

3.2. Un camino de transformación hacia los aprendizajes que experimentan los alumnos

Lo expresado en los puntos anteriores no significa que los docentes no sientan inquietud por los fenómenos internos que se manifiestan en sus alumnos en situaciones de aprendizaje, sino que, normalmente, no cuentan con las herramientas para incursionar en ellos. Esto podría lograrse siempre y cuando sean apoyados a través de un tipo de perfeccionamiento que transcurra durante un lapso de tiempo tal que les permita experimentar procesos de aprendizaje que, paulatinamente, les permita abrir, ampliar y/o transformar sus percepciones (y concepciones) acerca de los procesos que también experimentan sus alumnos.

La experiencia de los talleres como un proceso en el cual teoría y práctica constituyen elementos esenciales, en donde hay que partir de las prácticas de trabajo de los sujetos y en el que el trabajo de elaboración grupal e individual es esencial, permitió que los docentes iniciaran un camino hacia la transformación de sus marcos de referencia y de su práctica docente diferente a la señalada más arriba.

En términos concretos, cuando los docentes incursionaban en el diseño de las innovaciones, lo hacían desde concepciones educativas en las cuales la centralidad estaba en el profesor y en los mecanismos de transmisión de conocimientos. Por ejemplo al plantearse como objetivos de la innovación, que los alumnos mostraran una actitud de mayor concentración en relación con los contenidos dados por el profesor, consecuentemente, definían estrategias y acciones educativas contemplando dicho objetivo. Durante el período de implementación de la innovación, generalmente evaluaban lo que estaba ocurriendo especialmente desde la mirada de logro del objetivo enunciado por ellos inicialmente; sin embargo, a medida que el proceso avanzaba -producto de su desarrollo en el taller y al apoyo que recibían a través de preguntas y aportes teóricos desde coordinación-, comenzaron a mostrar una amplitud que iba un poco más allá de sus intenciones originales, otorgándoles mayor relevancia a lo que la estrategia estaba provocando que al cumplimiento del objetivo original. Este proceso culminaba cuando los docentes terminaban de implementar la innovación y miraban retrospectivamente todo el

proceso ocurrido. En esta etapa se intentaba apoyar a los docentes sobre todo, en la contemplación de otras esferas del quehacer de los alumnos, vinculadas, fundamentalmente, al mundo interno de éstos; por ejemplo, eran las expresiones de placer de los niños en las actividades que desarrollaban.

Así, los profesores terminaron preguntándose no sólo por el éxito logrado en la consecución del objetivo y en la implementación de las nuevas estrategias empleadas, sino también, por el grado de interés despertado en los alumnos por el quehacer escolar, lo que vincularon a la necesidad de los niños por descubrir cosas nuevas. Por lo tanto, los docentes pudieron aproximarse hacia los procesos internos de sus alumnos, estableciendo una nueva distinción al concepto de **motivación** manejado por ellos frecuentemente, incorporando la idea de que también tiene que ver con la existencia de un sentido que para el propio sujeto tiene la actividad que se encuentra realizando.

En experiencias como la anterior, los profesores iban vivenciando un proceso que les permitía constatar una sensación de que «algo», difícil de precisar, se desencadenaba en el alumno y que a ellos les costaba evaluar o cuantificar. Este proceso correspondía a las transformaciones que estaban ocurriendo en ellos mismos al darse cuenta de cosas que ocurrían en sus alumnos y que antes no percibían. El «algo» que vivenciaban sus alumnos era sugerido por los docentes

a través de expresiones como «están contentos con lo que hacen», «a los alumnos les gusta», «esto les motiva», «logro que estén interesados y antes no conseguía nada», «se ven más felices cuando están en esto, sus ojitos les brillan»; y, particularmente, una docente nos expresaba que «ocurre algo, una sabe que algo está pasando, pero no se puede evaluar, no corresponde a los objetivos del programa que uno tiene que pasar, ni a los de la innovación, pero ocurre».

Así, pareciera que los marcos referenciales internalizados por los docentes les dificulta que puedan comprender o explicarse fenómenos que a diario y a cada momento se producen en el alumno, transformándose en obstáculos que impiden un desarrollo y la posibilidad de aprendizaje en ellos.

Frente a estos hechos que los docentes observan a partir de las innovaciones que realizan, y el espacio que se genera en el taller para reflexionar en forma conjunta, permite iniciar procesos de resignificación de su práctica. Es decir, al observar en sus alumnos actitudes no esperadas por ellos y difíciles de ser explicadas coherentemente desde las categorías conceptuales que manejan, se produce un situación privilegiada que puede facilitar la generación de un proceso que puede traer como resultado la transformación de ciertas conceptualizaciones muy arraigadas en ellos; lo que a su vez, podría provocar la transformación paulatina de sus prácticas cotidianas.

En la ocurrencia de este tipo de situaciones, se pueden potenciar los espacios de disonancia y desarticulación (Pichón-Rivière, 1982), desde los que el docente puede cambiar su óptica para entender lo que ocurre con sus alumnos y, al mismo tiempo, concebir su propio rol de una forma distinta. En otras palabras, al comprender al sujeto **alumno** como un ser con procesos psíquicos autónomos, no fáciles de observar, que puede actuar sobre su entorno y que, a la vez, puede ser profundamente transformado en su interioridad, el docente es capaz de percibirse a sí mismo y percibir su quehacer como agentes que pueden generar profundos cambios en el sujeto, y le surge la necesidad de comprender el fenómeno del aprendizaje de una forma más compleja que lo que le permiten las concepciones conductistas presentes en el sistema escolar.

Para esto se requiere desmontar algunos elementos del andamiaje conceptual existente en la cultura escolar, para reconstruirlo a partir de los nuevos sentidos y contenidos, otorgando con ello, nuevos significados a los conceptos básicos que sustentan su quehacer docente. Lo que se pretende es, en definitiva, provocar la desarticulación de los marcos de referencia a través del acercamiento directo a procesos de la realidad que no pueden ser conceptualizados desde los marcos previos.

3.3. **La recuperación del sentido del quehacer docente y la mayor autonomía del profesor**

Un último aspecto al cual nos gustaría referirnos en este capítulo, es que por medio de los talleres hemos observado que, por diversas razones (algunas de ellas señaladas en capítulos anteriores) pareciera que el docente ha ido perdiendo el **sentido** de su acción cotidiana. Sin embargo, a través de las experiencias desarrolladas a partir de nuestra propuesta de perfeccionamiento, cuyos detalles se han ido dando a conocer en el transcurso de este trabajo, hemos podido apoyar a los profesores en un proceso de recuperación del sentido de su quehacer docente y de mayor autonomía en su rol. Esto ha provocado en ellos algunos cambios que, naturalmente, han tenido algunas proyecciones en la transformación de sus prácticas.

En efecto, los nuevos conceptos producto de las discusiones, las lecturas y elementos teóricos que van apareciendo y que van apoyando las experiencias de los talleres en una perspectiva diferente, hacen que el sentido y la autovaloración de su quehacer vaya reapareciendo. Asimismo, esta paulatina recuperación del sentido vuelve al docente algo más autónomo, más creativo o, al menos, comprometido con las innovaciones o con el proyecto diseñado, lo que posteriormente, tiende a reflejarse en el aula. Este efecto aumenta al sentirse avalado por un grupo que es capaz de compartir un mismo espacio y desafíos similares, comprendiéndolo y ayudándolo; y ante

la posibilidad de realizar experiencias pedagógicas pensadas, dirigidas, analizadas y evaluadas colectivamente en función de un sentido comúnmente compartido, ya sea en los talleres o en los tiempos y espacios improvisados y rescatados de la rutina diaria al interior de la escuela, lo que potencia la construcción de un saber pedagógico y nuevas concepciones educativas.

Las evaluaciones realizadas por los docentes al finalizar los talleres, son testimonio de los procesos que iban ocurriendo en ellos y de la importancia que les asignaban en el desarrollo de su rol profesional. Una profesora señalaba que «la experiencia desarrollada ha sido muy positiva, pues en mi caso aprendí a trabajar tranquila, a plantear con mucha seguridad, situaciones diferentes que llegaron más a los alumnos, a tomar decisiones completas y claras y a querer más mi carrera».

Otro aspecto que se destacó fue la creación de un espacio de encuentro basado en el interés por mejorar la calidad de su trabajo profesional. Se enfatizó la importancia que tenía el trabajo entre pares y la reflexión y discusión conjunta. Una profesora decía: «Lo más importante para mí ha sido la comunicación de inquietudes. Este taller ha facilitado un proceso de cuestionamiento (de mi práctica)..., el poder dialogar con los colegas, el buscar los por qué, el descubrir las cosas positivas en educación, el redescubrir aquello que en muchas ocasiones se dejó de hacer».

Es interesante observar que el espacio de reflexión entre pares, permite reencontrar nuevos sentidos al hacer. Muchos profesores decían que volvían a utilizar saberes o a trabajar con los niños como lo hacían en otras épocas.

En las evaluaciones también se valorizaban las transformaciones que habían logrado en sus prácticas de aula. Una profesora señalaba que «los ganadores han sido mis alumnos; con ellos me he atrevido a todo: he ido experimentando cada sugerencia y cada idea diferente y me atrevo a asegurar que los resultados son excelentes...he notado en ellos un cambio que aun no puedo definir, pero sé que es positivo».

Otra docente agregaba: «el taller ha significado un cambio en cómo yo entendía el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, que el profesor no sea el más importante sino los alumnos. He tratado que mi labor no sea verticalista, sino a entregar y recibir, compartir y guiar (sic)».

En la misma línea de logros otra profesora planteaba: «La experiencia me ha permitido ver a los alumnos como personas dignas de ser escuchadas y atendidas. Además, darles más libertad de expresión. Ahora los niños están más participativos dentro y fuera de la sala de clase».

También se evaluó como positivo el aporte de nuevas conceptualizaciones, ya que permitían la reflexión de la práctica desde otras perspectivas. Una docente señalaba: «He reflexionado acerca de la concepción de enseñanza y he tratado de centrarme más en los aprendizajes de los alumnos y en esa práctica he tenido buena aceptación y he notado un cambio».

En estas opiniones podemos notar que las participantes sienten que el taller significó cambios efectivos en su relación con su rol profesional. Estas afirmaciones señalan indicios que los cambios han comenzado y que un proceso importante aguarda por delante y que para ello es necesario mantener al interior del establecimiento un espacio para que los docentes puedan seguir reflexionando acerca de su práctica pedagógica.

Por último queremos citar a otra profesora, quien manifestaba un legítimo temor, ya que el taller había sido «muy valioso para mí, pero de esto mismo surge un temor muy grande debido que a lo mejor después de terminado todo lo bonito, lo rico puede desaparecer: me da miedo tener que pensar que puedo volver a ser como antes y a lo mejor no voy a ser capaz de buscar nuevos caminos, yo creo que el medio es muy fuerte y me puede absorber». En esta intervención se percibe una visión compleja y realista del significado del taller y su relación con la transformación cultural. En efecto, al volver al medio de la escuela sin el apoyo del taller, o de una instancia que le permita

ir afianzando las nuevas concepciones y proseguir en el proceso de reflexión y construcción de nuevos conocimientos, corre el riesgo de que las antiguas matrices culturales aún predominantes, asimilen y reabsorban las nuevas percepciones y los nuevos conceptos produciéndose un retorno a los viejos esquemas.

Es por ello que, si efectivamente se quieren producir transformaciones en la cultura escolar para mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, nosotros insistimos en la necesidad de establecer, en forma permanente, espacios de trabajo grupal en las escuelas; espacios donde se reflexione acerca de las prácticas pedagógicas, donde se planifiquen innovaciones, se analice el proceso de implementación de éstas y se conozcan y discutan nuevos conocimientos y teorías. Es decir, insistimos en la necesidad de implementar talleres de reflexión pedagógica en las escuelas, programados y financiados como parte de las actividades profesionales de los docentes.

CONCLUSIONES

La posibilidad de reconstruir un entramado de relaciones al interior de la escuela para favorecer la profesionalización docente; formas de trabajo en equipo en las que prime la preocupación por el desarrollo de experiencias realmente educativas, por sobre lógicas de tipo burocrático-administrativas; y donde haya una preocupación por las necesidades reales de aprendizaje de los niños, resulta ser un reto de gran importancia hoy para la educación chilena y, en particular, para los procesos de descentralización pedagógica. Esto es cierto, tanto para quienes planifican y organizan el sistema desde los niveles medios y altos, como para quienes tienen el protagonismo cotidiano al interior de la escuela, sean éstos docentes de aula o docentes directivos.

El perfeccionamiento docente, entendido como una actividad permanente y colectiva, y centrado en el análisis de la prácticas docentes, es un camino prioritario para responder a este desafío que enfrenta nuestro sistema educacional. Permite, por una parte, iniciar el cambio de prácticas escolares que dan cuenta de concepciones sobre las relaciones entre los sujetos, de los sujetos con el conocimiento y comprensiones de qué es aprender, que dificultan los procesos de aprendizaje significativo por parte de los alumnos. Por otra parte, posibilita el crear espacios de trabajo en las escuelas que

ayuden a transformar las relaciones jerárquicas y autoritarias y permitan el re-encontrar el sentido al quehacer educativo, ayudando a la profesionalización docente.

Creemos que un hallazgo significativo de nuestro trabajo fue encontrar que en cada escuela, los docentes directivo y de aula, han ido construyendo, en forma implícita, una determinada **misión** de la escuela. Existe una construcción diagnóstica sobre la escuela en base a percepciones parciales y ciertos fines que ésta debe tener. Si esta misión no es explicitada ni analizada, y si no se objetivan los diagnósticos y se reconstruyen los fines de la escuela, es difícil plantearse proyectos innovadores con perspectivas de éxito ciertas.

En la medida que esta misión es, a su vez, la expresión de una fuerza positiva, de una intencionalidad que le otorga sentido al hacer y que dice relación con afectos y compromisos, constituye una energía de suma importancia. Por tanto, es importante retomar el sentido de la misión, analizarlo, explicitarlo y redireccionarlo de acuerdo a las nuevas comprensiones que tengan los docentes de su escuela, de sus alumnos y de las necesidades de aprendizaje de éstos.

En esta misma perspectiva, pudimos constatar que cuando se trabajan los sueños educativos de los docentes -donde se permite que circule el deseo, las posibilidades de un compromiso emocional y racional- el trabajo es asumido con más sentido por ellos. Incluso,

algunos obstáculos para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, como es la superposición de la lógica administrativa por sobre la pedagógica, es posible de ser revertida.

El trabajo colectivo en función de una tarea común y con sentido para los sujetos, ayuda a la transformación de las prácticas docentes internalizadas en la cultura escolar.

Como expusimos en el tercer capítulo, el hacer docente se ha transformado en un trabajo solitario, lo que trae como consecuencia que el docente se sienta que es el único responsable del rendimiento de los niños a los cuales enseña y que carezca de un espacio colectivo de análisis de su práctica docente. Muchas veces el trabajo solitario se ha visto como ventaja para los docentes, ya que se visualiza como un espacio de libertad. Sin embargo, este espacio de libertad se ha ido transformando en una dificultad para la profesionalización docente y para el logro de una educación de calidad. Al no existir un trabajo entre pares que permita la reflexión crítica sobre la propia práctica a partir del aporte de la teoría o de la experiencia de los otros, se crean condiciones para la realización de un trabajo rutinario y anquilosado. Además, la cultura del aislamiento genera dudas sobre el propio quehacer y se va haciendo más difícil compartir dudas o reflexionar el trabajo con otros.

Hemos constatado que cuando se crean espacios de trabajo colectivo, con sentidos claros para los integrantes, paulatinamente las prácticas individualistas van desapareciendo. El trabajo de producción conjunta permite valorar la cooperación entre pares, porque enriquece el hacer docente y, más aún, permite recuperar lo placentero de ese hacer, ya que se va reencontrado su sentido. Por otra parte, el centrarse en una tarea común, sentida como desafío de todos, ayuda a cambiar las relaciones jerárquicas y burocráticas que existen en la escuela, por otras de cooperación. Por último, estos espacios de reflexión conjunta donde se analizan las prácticas docentes y se definen formas de transformarlas, ayudan a analizar la realidad escolar en términos más complejos y profundos, en donde también cabe la posibilidad de preguntarse por la propia responsabilidad profesional y por las responsabilidades que le caben a otros, en los problemas de la calidad y equidad de la educación.

Respecto de los procesos pedagógicos propiamente tales, pudimos confirmar que el énfasis está puesto en la transmisión de los conocimientos más que en favorecer procesos de apropiación crítica de conocimientos. Esto se debe, en parte, al tipo de formación que han recibido los profesores, en su paso por la educación formal y a las maneras en que los docentes se vinculan al conocimiento validado socialmente. Generalmente, éste es considerado como una verdad única y unívoca establecida de antemano por otros que saben más y, por tanto, las experiencias, las opiniones y los conocimientos de ellos

mismos, como los docentes, así como los de sus alumnos, pierden validez y no son considerados en la escuela.

Esta manera de relacionar al alumno con el conocimiento produce una doble pérdida, se pierde la posibilidad de relativizar y enriquecer la verdad con el aporte de los alumnos y, también, se pierde la posibilidad de facilitar aprendizajes significativos. Así, se apoya la formación de sujetos dependientes y con falta de autonomía frente al conocimiento. A su vez, éstas mismas actitudes de dependencia frente al conocimiento, se observan en los propios talleres de perfeccionamiento. Al crear un espacio de trabajo donde se valoran sus propios saberes, los docentes van cambiando su actitud dependiente por una más autónoma, venciendo así un obstáculo para el aprendizaje significativo.

En los talleres pudimos constatar que en la relación docente-alumno que ocurre en la escuela existe una cierta invisibilidad de los procesos de aprendizaje que experimentan los alumnos en el aula. Creemos que, en parte, esto es producto de concepciones tradicionales de aprendizaje, reforzadas por concepciones conductistas, que están en la base de algunos planes y programas, de las formas de evaluación (medición) que promueve el sistema escolar y de la cultura docente. Por otro lado, la falta de un bagaje teórico más amplio o de mayores conceptualizaciones de los procesos educativos, pueden dificultar el observar signos de aprendizaje reales en los alumnos.

Esto es lo que probablemente ocurre al momento de realizar innovaciones educativas. Es por ello que consideramos indispensable trabajar el tema del aprendizaje en la escuela a través de un perfeccionamiento donde los docentes puedan reflexionar, acerca de sus modos de aprender y conocer nuevos aportes teóricos, cuando están realizando transformaciones en sus prácticas de aula.

Creemos que la recreación de la escuela hacia una institución articulada a partir de la preocupación por los procesos de aprendizaje de sus alumnos significa, también, una rearticulación de las funciones de los directivos docentes y, en particular, del director en la unidad educativa. Dicha rearticulación requiere, tanto de un cambio de eje de lo administrativo y burocrático a lo netamente pedagógico, como de un aumento de la capacidad del docente directivo para abrir el ámbito de su competencia, de manera de integrar al resto del equipo docente en la responsabilidad de la gestión del establecimiento. En efecto, la comprensión de los distintos ámbitos sobre los que operan las funciones mencionadas, articuladas desde el eje de lo pedagógico, exigen que el docente directivo tenga otra mirada de la gestión escolar y de su rol. Las exigencias actuales hacia la construcción de prácticas escolares que favorezcan el mejoramiento de la calidad de la educación, están implicando importantes cambios en este ámbito. La experiencia en los talleres señala que es necesario pensar un proceso de perfeccionamiento que permita a los distintos actores de la unidad educacional analizar tanto su propia inserción dentro del sistema

organizacional, como la forma en que esa inserción afecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos, y la relación de éstos con su entorno.

Por último, es necesario enfatizar la importancia de que cada unidad educativa instituya talleres de reflexión pedagógica con las características señaladas en este trabajo, ya que, de esta manera, será posible contribuir a hacer realidad el desafío de la descentralización pedagógica. Es decir, que se establezca un espacio de trabajo colectivo donde los docentes puedan reflexionar y perfeccionarse colectivamente en función de las necesidades que surgen de su práctica docente cotidiana con los alumnos y del grupo de pares de su escuela, para lograr, así, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que ocurren en ella.

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, Elena. (1986) ¿Una Cultura Escolar? La metodología de la Enseñanza, mediatizadora en la relación docente-conocimiento-alumno. *Revista Dialogando* N° 11, Santiago, Chile.

ASSAEL, Jenny; CERDA, Ana María y GUZMAN, Isabel (1991). Cultura Escolar y Perfeccionamiento Docente. Santiago, Chile PIIE (Documento de trabajo).

ASSAEL, Jenny; NEUMANN, Elisa (1989). Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas. Santiago, Chile: PIIE (Colección Etnográfica; N° 2).

BALL, Stephen (1989). La micropolítica de la escuela. Barcelona: Paidós.

CASASSUS, Juan. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: Fundamentos y dimensiones críticas. Santiago, Chile: OREALC.

CERDA, Ana María; CID, Soledad. (1990). Nuevos desafíos para el perfeccionamiento docente. *Cuadernos de Educación*, Octubre, N° 208.

CERDA, Ana María; NUÑEZ, Iván y SILVA, María (1991). El sistema escolar y la profesión docente. Santiago, Chile: PIIE.

COLL, César. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Ediciones Paidós.

EDWARDS, Verónica (1990). Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico. Santiago, Chile: PIIE. (Colección etnográfica: N° 4).

EDWARDS, Verónica; ASSAEL, Jenny y LOPEZ, Gabriela (1991). Directores y maestros en la escuela municipalizada. Santiago Chile: PIIE.

EDWARDS, Verónica (1991). El concepto de calidad de la educación. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

EDWARDS, Verónica et. al. (1994). Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de educación media. Santiago, Chile: Ministerio de Educación-Proyecto Mece Media; En Prensa.

ESPINOLA, Viola (1988). La descentralización del sistema educativo y el problema de la equidad social: antecedentes para evaluar la calidad de la educación básica subvencionada. Seminario de Comissas Educaçao e sociedade. Santiago, Chile: CLACSO.

EZPELETA, Justa (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. Cuadernos de Investigación. México: DIE.

EZPELETA, Justa (1989). Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC

FIERRO, Maria Cecilia (1992). La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio. En: EZPELETA, Justa y FURLAN, Alfredo La gestión pedagógica de la Escuela. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo (Editor) (1989). Escuela, calidad e igualdad. Santiago, Chile: CIDE.

HARGREAVES, Andy (1993). La reforma curricular y el maestro. Cuadernos de Pedagogía N° 211, Febrero, España.

HEVIA, Ricardo; (1987). Los talleres de educadores como aporte a la desburocratización de la Organización escolar. En: VERA Rodrigo. Informe de investigación sobre talleres de educadores. Escritos sobre experimentación - investigación en talleres de educadores. Santiago, Chile: PIIE.

HEVIA, Ricardo y NUÑEZ, Iván (1991). *Sindicalismo docente, Estado y Educación en América Latina*. Santiago, Chile: PIIE.

HEVIA, Ricardo; et. al. (1991). *Talleres de educación democrática, TED. Cuadernos de apoyo para los participantes del taller*. Santiago, Chile: PIIE.

HEVIA, Ricardo (1991). *La política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del arte*. Santiago, Chile: UNESCO/REDUC.

LOPEZ, Gabriela; ASSAEL, Jenny y NEUMANN, Elisa (1984) *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?*. Santiago, Chile: PIIE (Colección etnográfica: N° 1).

MELO, Giomar (1993). *Autonomía de la escuela: Posibilidades, límites y condiciones*. Santiago, Chile: OREALC.

NUÑEZ, Ivan (1989). *La descentralización y las reformas educativas en Chile 1940-1973*. Santiago, Chile: PIIE. (Serie Histórica N° 2).

PIIE, (1991). *La descentralización educativa y sus desafíos*. Santiago, Chile.

PICHON RIVIERE, Enrique (1982). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

PNUD, UNESCO; UNICEF y BANCO MUNDIAL (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje*. Jomtien, 5 al 9 de Marzo de 1990.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa (1980) *La práctica docente y su contexto institucional y social*. México: DIE.

ROCKWELL, Elsie (1982) *De huellas, bardas y viedas. Una historia cotidiana en la escuela*. México, DIE. (Cuadernos de Investigaciones Educativas).

ROCKWELL, Elsie (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: Secretaría de Educación Pública.

SENEN GONZALEZ, Silvia de (1991). Descentralización; modelos para armar. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Mimeo).

SCHEIN, Edgar. (1988). La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica. Barcelona España. Editorial Plaza & Janes editores S.A.

SUBIRATS, José y NOGALES, Ivonne (1989). Maestros, Escuelas, crisis educativa. Condiciones de trabajo docente en Bolivia. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

UNDURRAGA, Gonzalo. et. al. (1985). Elaboración de un modelo de desarrollo organizacional escolar aplicado al sistema chileno. En: CPEIP. Resúmenes analíticos de los trabajos presentados al VII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Santiago, Chile: (Serie de Estudios N° 161).

VERA, Rodrigo (1987). El pensamiento aprisionado de los obstáculos en la reflexión de la propia práctica. Santiago, Chile: PIIE. (Documento interno).

VERA, Rodrigo (1987). El debate subyacente de las políticas de perfeccionamiento docente. Santiago, Chile: PIIE (Versión preliminar)

VERA, Rodrigo (1989). Marco global de los talleres de educación democrática. Santiago, Chile: PIIE (cuadernos: N°1)

VERA, Rodrigo (1989). El perfeccionamiento docente y la organización gremial de magisterio En: NUÑEZ, Iván y VERA, Rodrigo. Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento. Santiago, Chile: PIIE.

Esta obra hace referencia a cómo, a partir del trabajo realizado en talleres de perfeccionamiento docente, fueron siendo develadas algunas prácticas de la realidad escolar tales como las preconcepciones acerca de la misión de la escuela, la cultura del trabajo docente solitario, las diferentes lógicas presentes en el quehacer escolar, las formas como se enfrentan las propias experiencias de aprendizaje de los alumnos, etc. Asimismo, se presenta el como los talleres de perfeccionamiento logran introducirse en estas prácticas para, desde allí, apoyar la promoción de cambios en una perspectiva de descentralización pedagógica.