



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

## **Cuadreno de Educación Técnico Profesional**

**Número 3**

**Datos Artículo**

**Título:** Formación continua de educadores: Nuevos  
Desafíos

**Autor:** María Eugenia Nordenflycht

# FORMACION CONTINUA DE EDUCADORES: NUEVOS DESAFÍOS

María Eugenia Nordenflycht

*La autora es Investigadora del Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación de Chile*

La literatura en torno a los enfoques, prioridades, organización y estructura del perfeccionamiento continuo o en servicio de los agentes educativos, con miras a que su acción sea más efectiva, eficaz y eficiente, es amplia y ha sido largamente analizada y discutida, en las últimas décadas, a la luz de las necesidades y de los imperativos sociales de diverso tipo. Esto, porque en todo proceso de reforma, de cambio o de renovación en la educación, los docentes desempeñan un papel protagónico, considerándoseles los promotores o inhibidores de tales procesos de transformación.

## DEMANDAS Y DESAFÍOS

La educación, considerada como la utopía necesaria para diseñar y construir un futuro común, como pasaporte para una mejor calidad de vida para nuestra sociedad y en particular para aquellos que aún esperan la compensación diferida para las generaciones futuras, exige al sistema escolar la entrega de un servicio que contribuya a un desarrollo humano más armonioso, capaz de superar las tensiones entre tradición, modernización y modernidad, entre competencia e igualdad de oportunidades, entre aspiraciones espirituales y realidad material, entre intereses locales y perspectivas globales.

Todo lo anterior implica situar el proceso educativo en el contexto de una actividad y unidad globalizantes con sus múltiples facetas de interdependencia y cambio constante, signos característicos de esta nueva era.

Los Ministerios de Educación de Iberoamérica, reunidos en Concepción, Chile (24 y 25 de septiembre de 1996) en su Declaración final, sostienen:

- "La educación debe contribuir de una manera esencial a la gobernabilidad democrática como factor de desarrollo, agente de socialización de valores, impulsora del ascenso y la promoción social de las familias, personas y como medio esencial de cohesión e integración sociocultural",
- la educación para la democracia es un compromiso de todos y "debe contribuir al desarrollo preparando personas adecuadamente calificadas y formando ciudadanos arraigados en la cultura cívica democrática",
- "la educación para la democracia exige, por una parte, profesores que no sólo transmitan sino que practiquen junto a sus alumnos los valores democráticos y, por otra, que las familias participen en la formación para una ciudadanía democrática".

La Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, dirigida por Jacques Delors, en su informe "Learning: the treasure within", señala 4 pilares maestros para la educación:

- Aprender a aprender y a conocer,
- Aprender a ser,
- Aprender a hacer, y
- Aprender a vivir con los demás.

Estas cuatro dimensiones, de manera más o menos explícita o tácita, constituyen los ejes sustantivos en los que se articulan los procesos de modernización y de reforma emprendidos por la gran mayoría de los países, a nivel mundial, impelidos por las transformaciones políticas, económicas y sociales y asumidas de manera anticipada y deliberada o impuestas de manera reactiva a los desajustes y crisis provocados por tales cambios.

Si analizamos las propuestas consignadas en "Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI", uno de los documentos base de la reforma educacional de nuestro país, encontramos:

- "Máxima prioridad: asegurar una formación de calidad para todos,
- una tarea impostergable: reformar y diversificar la Educación Media,
- una condición necesaria: fortalecer la profesión docente".

Con el fin de lograr este último objetivo, se proponen, entre otras, las siguientes acciones:

- Redefinir los programas de formación de profesores de modo que éstos conduzcan a un adecuado manejo de las competencias docentes y las destrezas requeridas para organizar el aprendizaje de sus alumnos; a un sólido conocimiento de las materias que les corresponde enseñar; a una comprensión de los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes y la habilidad de motivarlos en la sala de clase; y desarrolle su capacidad de reunir y seleccionar información, de trabajar en equipo y de asumir responsabilidades frente a sus alumnos, los padres y la comunidad;
- preparar a los docentes en el uso de métodos pedagógicos activos, para trabajar con grupos de alumnos en la sala de clase y vincular los contenidos curriculares con la experiencia de vida y los efectivos intereses de los educandos.

Ahora bien, en todo proceso de reforma o de modernización de los sistemas educacionales, como lo señala Santos Guerra (1983), al analizar la reforma española del año 90, existe "un discurso descendente, que tiene una secuencia lógica y temporal".

Este discurso incluye cuatro componentes:

- **las decisiones:** tomadas por el poder político,
- **las teorizaciones:** realizadas por los expertos e investigadores que están fuera de la escuela,
- **las explicaciones:** dadas por los técnicos, los asesores o profesores universitarios que también son externos a la escuela, y, por último,
- **las aplicaciones:** hechas por los agentes que están en las escuelas y en las aulas.

En consecuencia, un buen profesional de la educación será “aquel que comprenda con exactitud y que ejecute con fidelidad las prescripciones, orientaciones, sugerencias y deseos de los políticos, de los expertos, de los técnicos y de los teóricos”.

El punto de equilibrio está sin duda en la armonización de las demandas sociales que se le hacen a los docentes y aquello que éstos reclaman necesitar y querer desarrollar.

En este marco, cuyas implicaciones son múltiples y variadas, debemos situar el perfeccionamiento de los educadores que se desempeñan en el sistema formal. ¿Dónde poner el énfasis? ¿Qué prioridades establecer? ¿Qué etapas o procesos seguir? ¿Cuáles son las fronteras entre un entrenamiento para aplicar un reforma prescrita y una profesionalización para la autonomía, que implique tomar decisiones científicas, eficaces y efectivas para producir los cambios cualitativos esperados? ¿Qué formas, qué estrategias son las más adecuadas?

Pareciera no haber cuestionamiento al declarar que perfeccionar para la profesionalización implica que la labor de los docentes debe encaminarse hacia niveles crecientes de calidad, de autonomía y de participación.

### **ALGUNOS PRINCIPIOS BÁSICOS**

Partamos de algunos principios o postulados que parecieran ser de aceptación general entre los agentes educativos, tanto de nuestro país como del exterior.

#### **Hacia una reconceptualización**

Los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación van progresivamente cediendo paso al de profesionalización docente o de desarrollo profesional.

Este concepto se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada en Universidades o Centros de formación profesional. Esto implica que una instancia entrega un primer gran segmento de formación y el otro, lo da la práctica profesional.

La primera parte de dicho proceso o formación inicial ya no se hace o no debería hacerse conforme a perfiles sociográficos como ha sido lo habitual, sino más bien conforme a los roles docentes. Lo que hacen los docentes en las unidades educativas es lo que define lo que deben recibir.

La profesionalización en tanto proceso exige ciertas condiciones y entre éstas destacamos aquella sobre la cual también existe un alto grado de consenso.

### **La unidad educativa como escenario**

El perfeccionamiento docente se da prioritaria y esencialmente al interior de cada unidad educativa, conforme a un proyecto definido y aceptado por la comunidad escolar, cuyos propósitos señalan las metas que se han de lograr. Este proyecto debe contar con la adhesión racional y el compromiso efectivo y afectivo de los diferentes agentes que conforman dicha comunidad.

Sin embargo, la acción docente se ejerce en un marco y en un medio que las más de las veces predeterminan, limitan o inhiben, potencian o estimulan el sentido o la orientación que los profesores quieren imprimir a su quehacer educativo.

La institución escolar requiere de una conducción y de un liderazgo capaces de dinamizar positivamente ese quehacer, de estimular los cambios, de gestionarlos adecuadamente y de estimular y articular los procesos de participación efectiva de sus miembros.

En este sentido, el rol de los directivos es clave para conciliar participación, autonomía y adhesión a un proyecto colectivo de visión y misión compartidas que exige acciones no uniformadoras, pero sí unificadoras y homogéneas.

La investigación demuestra que la efectividad de una organización para el desarrollo de una práctica educativa que mejore la vigente es tributaria del mayor nivel de participación de los involucrados en el procesos, del grado de profundidad de la reflexión y del análisis que éstos efectúen sobre su propia práctica.

Por otra parte, la definición y el desarrollo de un proyecto común requiere la ruptura del aislamiento en que el docente desarrolla su labor profesional, aislamiento que se ve favorecido por la estructura y el funcionamiento escolar.

Al respecto, Huberman (1993) se refiere al profesor como “artesano independiente”, lo que evoca la imagen de quien prepara, desarrolla y entrega su obra, de manera solitaria, rubricándola con su sello personal y muy particular.

Fullan y Hargreves (1992), al analizar el aislamiento de los docentes, hablan de “la competencia no reconocida y de la incompetencia ignorada”, lo que, sin duda plantea problemas éticos serios al no posibilitar ni el reconocimiento ni la enmienda de tales prácticas.

Este aislamiento en el ejercicio profesional constituye, sin lugar a dudas, un freno para la generación de este trabajo colaborativo que constituye uno de los basamentos de la profesionalización docente.

En síntesis, el espacio instruccional, la estructura escolar, el medio en que se lleva a cabo el proceso educativo formal debe ser objeto de una revisión metodológica profunda.

Mejorar la profesión docente significa también mejorar la organización y el funcionamiento de la institución escolar.

Otro aspecto y no menos importante, que debe ser considerado al situar el perfeccionamiento al interior de la unidad educativa, es el que dice relación con la heterogeneidad de los agentes que allí ejercen su labor docente. A modo de ejemplo, este proceso de profesionalización ha de considerar la rutina y la actitud refractaria al cambio de quienes se encuentran al final de su carrera y la sensibilidad distinta frente a la función social que manifiestan quienes recién inicia dicha labor.

### **LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES**

Numerosas son las investigaciones que plantean la necesidad de aumentar la autonomía profesional de los profesores. Zeichner (1991) sostiene “no podemos tener buenas escuelas a menos que se capacite a los profesores para jugar un papel central en el desarrollo de las escuelas y de las soluciones de los numerosos problemas que tiene la escuela”. Este papel central tiene que ver con la toma de decisiones en el diseño del currículum, en la gestión del mismo y en los diferentes procesos que se dan en los establecimientos.

En consecuencia, una propuesta de perfeccionamiento ha de posibilitar a los docentes la reflexión sobre su propia práctica, el trabajo colaborativo en el que la investigación y la innovación estén estrechamente ligados en su rol de guías y de promotores de aprendizaje. Implica, además, desarrollar competencias y estrategias para analizar e interpretar situaciones y para proponer soluciones y alternativas viables, eficaces y efectivas de mejoramiento cualitativo.

Un profesor autónomo, en el sentido descrito, no es el que se ciñe fielmente a pautas preestablecidas por los gestores de una innovación o de un proyecto de mejoramiento educativo diseñado sin su participación. Al contrario, es un sujeto capaz de efectuar un diseño propio, capaz de interpretar su realidad y su contexto, de tomar iniciativas, en síntesis, es un constructor de innovaciones.

### **ESTRATEGIAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE**

En estricto sentido, las estrategias de perfeccionamiento deberían estar en estrecha vinculación con los objetivos que se pretende lograr:

- informar o divulgar,
- actualizar conocimientos,
- especializar en un área determinada,
- capacitar para el desarrollo de una acción específica o para la ejecución de un determinado proyecto o programa,
- capacitar para el uso de determinados medios o materiales,
- implementar una innovación, y otros.

Durante largo tiempo, la estrategia más utilizada ha sido el curso de perfeccionamiento, el que bajo esta determinación genérica, ha ofrecido respuestas prefabricadas a demandas o problemas de supuesta ocurrencia general, sin considerar la realidad ni el medio en que los docentes ejercen su labor, sin tomar tampoco debida cuenta de su heterogeneidad, de sus expectativas o intereses.

La escasa incidencia que este tipo de cursos tiene en la práctica docente ha sido denunciada profusamente.

Cuando estos cursos con dictados de manera puntual, esporádica y descontextualizada no logran modificar las prácticas docentes puesto que sus destinatarios difícilmente llegan a incorporar en su repertorio pedagógico nuevas estrategias o comportamientos, aún cuando el curso haya sido diseñado y desarrollado de manera adecuada.

Marcelo (1994) señala las ventajas y desventajas de este tipo de estrategias, las que son susceptibles de asimilar a nuestro contexto. Entre las ventajas señala:

- puede aumentar los conocimientos,
- puede mejorar las destrezas,
- los profesores pueden elegir lo que se les ofrece,
- proporciona una oportunidad para reflexionar sobre la práctica profesional,
- pueden permitir cualificaciones ulteriores, y en el caso nuestro, específicamente,
- permiten acumular puntaje para un reconocimiento remunerado.

Entre los inconvenientes o desventajas:

- pueden ser demasiado teóricos,
- las opciones son determinadas por los organizadores,
- pueden no reflejar las necesidades del docente o de su escuela,
- pueden no tener aplicaciones prácticas en la clase,
- ignoran el saber hacer del docente, entre otras.

Entre las estrategias de perfeccionamiento que dejan mayores márgenes para el desarrollo profesional estarían las siguientes (Marcelo 1994):

- **Cursos o acciones con proyectos de acción.** Son aquellos que no concluyen con la dictación del curso, sino que se proyectan en el quehacer de la unidad educativa de acuerdo a un plan de acción predefinido, con criterios de pertinencia, de aplicabilidad y de viabilidad. Esta acción puede complementarse con asesorías externas, con trabajo colaborativo al interior de la escuela y con acciones de sistematización o de profundización ulteriores.

- **Acciones al interior de la unidad educativa.** Estas pueden ser con apoyo externo o sin este apoyo, el cual dependerá del grado de complejidad de la tarea a realizar, de las necesidades del cuerpo docente, y de la magnitud del proyecto a desarrollar, entre otros.

Sin embargo, en este tipo de estrategias, que suponen un “trabajo colaborativo” cabe hacerse los cuestionamientos planteados por J. Little (1989):

- “¿el trabajo colaborativo de los profesores favorece el desarrollo creativo de las decisiones bien justificadas, o por el contrario supone el reforzamiento mutuo de hábitos pobremente justificados?”.

- “¿el tiempo que los profesores están juntos supone un incremento de la comprensión e imaginación que tienen de su trabajo, o por el contrario, los profesores simplemente confirman sus propias prácticas respectivamente?”

Nada hemos dicho hasta ahora de los contenidos que deben ser privilegiados en el perfeccionamiento de los docentes. Al respecto, B. Avalos (1996) hace un detenido análisis de lo que Shulman y otros profesionales de la Universidad de Stanford han establecido como “dominios” para cualquier tipo de programa de desarrollo profesional.

Estos dominios serían tres:

- dominio del conocimiento pedagógico,
- dominio del conocimiento disciplinario, y
- dominio del conocimiento pedagógico de la disciplina

Esta categorización en dominios debe ser revisada y analizada a la luz de las demás variables que hemos señalado anteriormente y que, en conjunto tendrán incidencia en el proceso de profesionalización docente.

Hasta ahora hemos hecho una reseña somera de aquellos factores o variables sobre los que existe un alto grado de consenso en cuanto al perfeccionamiento docente. Sin embargo, nos parece de la mayor importancia, señalar que la función docente es y ha sido siempre objeto de diferentes demandas y esto por los cambios sociales que vienen a afectar directamente al sistema educativo en general y a sus agentes, en particular.

## **Formación de valores**

Esta función docente no sólo está ligada a exigencias o desempeños eficaces y efectivos en términos de conocimientos específicos de determinadas disciplinas, de destrezas metodológicas para asegurar aprendizajes significativos en las distintas áreas del saber. Ser profesor implica además, poseer una formación en valores y principios morales que sustenten su tarea en principios democráticos y dialógicos. Ya Platón, hace más de dos mil años, nos señalaba: “Todo acto pedagógico es un acto moral”.

En experiencias educativas, de carácter nacional, ha quedado de manifiesto el alto grado de importancia que los padres y las madres de familia dan a la coherencia entre la vida profesional y personal de los docentes y directivos de sus hijos, en términos de comportamientos, de transmisión de valores y de fomento de actitudes.

En este sentido, la profesionalización docente ha de estar en consonancia con el objetivo fundamental de una educación de calidad, definido por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación:

“educar a cada niño en el límite superior de sus capacidades, proporcionándole un ambiente y los medios adecuados para el pleno desarrollo de su personalidad. Supone la adquisición de los valores, conocimientos, habilidades y hábitos de trabajo requeridos para que cada persona pueda desplegar en el futuro todas sus potencialidades y continúe aprendiendo a lo largo de la vida. En otras palabras, el núcleo de la educación general consiste en desarrollar las **competencias esenciales** -disposiciones personales, capacidades fundamentales, aptitudes cognitivas y conocimientos básicos- que transforman al niño progresivamente en una persona competente para valerse por sí misma y actuar honesta y eficazmente en diversos dominios. Su finalidad última, por lo tanto, es poner al niño en condiciones de “aprender a aprender” dentro de un ambiente adecuado para desarrollar su personalidad y cultivar los valores que distinguirán su carácter”.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos declarar:

- el perfeccionamiento no puede seguir siendo entendido como una acción compensatoria de los déficits de formación inicial. Este “obedece a su propia lógica y no necesita justificarse con referencia a procesos que lo anteceden”. (Castro, 1993),
- los procesos de perfeccionamiento deben ajustarse a los requerimientos de la descentralización pedagógica y curricular, sin perder de vista sus fines últimos:
  - desarrollo personal de los profesores y profesoras,
  - crecimiento en el compromiso de su misión educadora, y
  - mejoramiento sistemático de la calidad de su tarea profesional.
- el perfeccionamiento debe orientarse al desarrollo de capacidades que permitan la generación de respuestas eficaces y válidas a las múltiples y variadas situaciones y demandas que el profesor debe resolver en su interacción profesional y no a la estructuración de respuestas homogeneizantes para el desempeño de roles estereotipados y tipificados de manera neutra. Esto implica la transformación del docente de reproductor a sujeto transformador, a constructor de conocimiento, en un contexto que es único e irrepetible.

- Cualquiera sea la estrategia o acción de perfeccionamiento que se diseñe y aplique, ésta debe articularse en la tríada: reflexión, hipótesis de acción y práctica, lo que implica que los profesores puedan revisar y evaluar su quehacer, estructurar respuestas para mejorar su acción y aplicarlas, vinculando de este modo la capacitación con la investigación, la innovación y la evaluación permanente.
- La formación moral que el nuevo currículum escolar impone no debe ser ajena al proceso de profesionalización docente. Educar para la paz, para la democracia, para la autonomía, para la tolerancia, requiere de docentes dotados de razonamiento, de afectividad, de conductas y de actuaciones que hagan posible dicha formación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALDAY, Humberto y Nordenflycht, M.E. Perfeccionamiento de educadores e innovación educativa. Documento de Estudio N° 25, CPEIP. Santiago-Chile, 1993.
- ASSAEL, Jenny y Soto, Salvador (coord.): Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de seminario. PIIE-ICI, 1992.
- AVALOS, B. Repensando el concepto de formación continua de profesores. Mim. MECE-MINEDUC. Santiago-Chile, 1996.
- CASTRO, Eduardo (coord): Informe comisión bases para la formulación de políticas de formación y perfeccionamiento docente. Santiago, MINEDUC, 1993.
- CASTRO, Eduardo. Retos en la formación y capacitación de docentes en Iberoamérica. SECAB-Colombia, 1993.
- CERCA, Ana María et al: Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica. Santiago, Instituto de Perfeccionamiento Colegio de Profesores de Chile A.G. PIIE, 1994.
- CPEIP-OEA: Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educación. Informe final. 5-6 de diciembre de 1985. CPEIP, julio 1986.
- CPEIP-Oficina de Acreditación: "Instructivo Acreditación institucional y evaluación de cursos de perfeccionamiento. Ley 19.070". Santiago, CPEIP, Documento N° 29821, 1993.
- CPEIP-Oficina Registro Nacional de Perfeccionamiento: "Asignación de perfeccionamiento. Antecedentes del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento". CPEIP, documento N° 31427, enero de 1995.
- DE LAS HERAS, Rodrigo (ed.): Jornadas de análisis del perfeccionamiento docente en la búsqueda de una mayor calidad de la educación. Informe final. Santiago, CPEIP, 1990.
- FULLAN, M. y Hargreaves, A. What's worth fighting for in your school? Working together for improvement. Open University. London-UK, 1992.
- HARGREAVES, A. Changing teachers changing times. Teachers Colleges Press. Chicago-USA, 1984.
- HUBERMAN, M. The model of the independent artisan in Teachers' Professional Relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts. Teacher College Press. Chicago-USA, 1993.
- IMBERNON, F. La formación permanente del profesorado en la CEE. ICE/Horsori. Barcelona-España, 1993.
- "Informe de la Misión Intergencial de alto nivel en apoyo al Mineduc-Chile". Santiago, abril 1994. En: Revista de Educación N° 216 y 217 de mayo y junio de 1994.

- JIMENEZ, B. La formación del profesorado y la innovación. En EDUCAR nº 19. UAB. Barcelona-España, 1995.
- LITTLE, J.W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relation. Teacher College record-USA, 1989.
- MARCELO, C. Formación del profesorado para el cambio educativo. PPU Barcelona-España. 1994.
- MARCELO, C. Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza. PPU Barcelona-España, 1995.
- MENA, Isidora; Rittershaussen, Sylvia y Sepúlveda, Jana. Perfeccionamiento docente: la visión de los profesores de educación media. CPU, Santiago, 1993.
- PRIETO B., Alfredo. La modernización educacional. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 1983.
- REVISTA de Educación. La profesión docente. CIDE-MEC. Madrid-España (Nº 306, enero/abril 1995).
- RIOSECO, Mariluz; Cuevas, Sonia y Araneda, Osvaldo. "Un programa de perfeccionamiento con éxito". En: Revista de educación Nº 202, pág. 31 a 34.
- SANTOS Guerra, M.A. La "erosión" de la función docente. En Revista Española de Pedagogía Nº 159, 1983.
- SEPULVEDA, Jana (edit.). Educación Media y perfeccionamiento docente: la visión de los que están a cargo. Santiago, CPU, 1994.
- SHULMAN, L. Knowledge and Teaching Foundations of the new Reform en Teachers, Teaching. And Teacher Education. Harvard Educational Review - 19. USA, 1987.
- TEJADA, J. El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica educativa. En EDUCAR Nº 19 UAB, Barcelona-España, 1995.
- ZEICHNER, K.M. y Tabachnick, B.R. The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. Journal of Education for Teaching Vol. 11, 1985.
- ZEICHNER, K. Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. Teacher College Record, 92/USA. 1991.