

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES EN EL CENTRO DE TRABAJO*

Iván Núñez Prieto

1. La formación continua de docentes

Rosa María Torres¹ identifica 22 rasgos del modelo de formación continua de educadores que predomina en América Latina, listado con el que coincido. De ellos, señalo en especial aquellos que tienen más directa relación con nuestro tema:

- se realiza fuera del lugar de trabajo; típicamente, se saca al maestro de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente;

89

- parte de una propuesta homogénea destinada a 'los maestros' en general, en lugar de buscar un ajuste de la oferta a los distintos tipos de maestros y a sus necesidades específicas;

- se dirige a profesores individuales y no a grupos o equipos de trabajo, o a la escuela como institución;

- está centrada en el punto de vista de la enseñanza; enseñar como objetivo, antes que en el punto de vista del aprendizaje: lograr aprendizajes significativos de los alumnos como objetivo;

- es academicista y teoricista, centrada en el libro; niega la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje;

- se basa en el modelo frontal y trasmisivo de enseñanza: la enseñanza como trasmisión de información y el aprendizaje como recepción pasiva de dicha información;

- es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula; se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, todo lo cual no experimentan en su proceso de formación; e

* Planteamientos sobre el tema en base a la experiencia profesional del autor y exponiendo enfoques y acciones de otros especialistas nacionales e internacionales.

- ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes.

A continuación, me aproximaré más al foco de la formación continua de docentes en los centros de trabajo, tratando de analizar y problematizar cada uno de los conceptos que integran el encabezado del tema.

2. Formación como aprendizaje continuo

Así como en la educación escolar la tendencia es a centrar la preocupación en los aprendizajes antes que en la enseñanza -sin que esto signifique disociación entre estos dos polos ni menos exclusión de alguno de ellos- en la formación continua de profesores también se hacen centrales los aprendizajes, es decir las nuevas competencias adquiridas o reforzadas, los conocimientos construídos y los valores incorporados al desempeño del educador.

En consecuencia, en este artículo entenderé que al reflexionar y discutir sobre formación de profesores, nos referiremos a los procesos de aprendizaje en que pueden y deben participar los profesores y profesoras, de modo continuo, en el contexto de los nuevos desafíos y oportunidades que la educación y el profesorado encaran en la etapa contemporánea. Comparto con Eleonora y Fernando Reimers², que "sólo reconociendo que los maestros son también aprendices y que su motivación y energías son componentes esenciales en cualquier esfuerzo para cambiar las condiciones bajo las cuales los estudiantes aprenden, el potencial de 60 millones de personas será puesto al servicio de las nobles aspiraciones de la ola de reformas educacionales que barren el globo en los comienzos del siglo XXI."

3. Aprendizaje profesional

La formación de los docentes, entendida como aprendizaje continuo, en el actual contexto no puede ser sino de carácter profesional. Hay una discusión académica respecto a qué debe entenderse por profesionalismo, en el caso de los educadores de los sistemas escolares³ Hay un debate sobre la posibilidad que los maestros de los modernos sistemas escolares puedan constituir una profesión, en el sentido de las definiciones que se dan en la sociología de las ocupaciones. Hay quienes sostienen que los maestros no pueden pasar de la condición de técnicos ejecutantes u operativos y que no faltan los que asimilan la docencia de los sistemas escolares a la categoría de semi-profesión, al estilo de la enfermería, de los fisiatras en los sistemas de salud o al estilo de los técnicos o ingenieros de ejecución en las empresas productivas.

Por último, al interior del propio mundo de los educadores y particularmente en los círculos del sindicalismo docente, hasta hace poco se veía con sospecha el concepto de profesionalismo docente, entendiéndolo como antagónico con la noción y la práctica del trabajador de la educación⁴

Es supuesto de esta ponencia que, especialmente, por imperativo de las

transformaciones educacionales del contexto contemporáneo de modernización de los sistemas educativos, los maestros no pueden sino definirse y configurarse como profesionales. En consecuencia, su formación continua debe ser la que se requiere en un sector de carácter profesional. Debe ser una formación continua para que se reconviertan gradualmente en profesionales los maestros que se han formado inicialmente en otro paradigma, como el de técnicos o de semi-profesionales, o una formación continua para que los docentes que ya fueron inicialmente formados como profesionales, puedan actualizar y enriquecer dicha formación. Esto, como un requerimiento insoslayable de los sistemas educativos propios de la sociedad, del conocimiento, caracterizada por la acumulación y renovación inconmensurable del conocimiento y de la información y por la fluidez y diversidad de las situaciones y requerimientos que enfrenta la docencia contemporánea.

Simplificando, un aprendizaje continuo de carácter profesional tiene que crear o reforzar la autonomía del docente para aprender permanentemente, así como para el desempeño mismo de su ocupación; debe crear o reforzar la responsabilidad ética y política propia de las profesiones de servicio social y debe crear o perfeccionar las competencias intelectuales y técnicas requeridas en el desempeño, las que hoy día requieren una alta base de conocimiento científico y teórico.

En otros términos, dado que el rol docente en la escuela tradicional significa que el profesor *"no tiene mayor poder sobre el acto de enseñar, ya que no lo planifica, no lo asume, no dosifica su ritmo, no lo recrea frente a nuevas situaciones y no lo ejerce con autonomía y responsabilidad..."*, la formación continua en el centro de trabajo debe concebirse como una que ayuda a que los docentes puedan *"modificar la relación que establecen con su práctica, percibiéndose como profesionales de la educación; es decir, como un profesor que diagnóstica y comprende los procesos pedagógicos, de por sí diversos y complejos, que elabora distintas estrategias de enseñanza, que posee más control y responsabilidad sobre su acto de enseñar..."*⁵

91

4. Centralidad de la escuela y el aula

En el debate internacional sobre educación y reforma educativa, se abre paso crecientemente la noción de la centralidad de la institución educativa y del aula como el *locus* en que se juega la suerte de la educación. Expresado de otro modo, cada vez se pondera con más fuerza la preocupación por los procesos cotidianos de aprendizaje y enseñanza, institucionalmente situados en los centros educativos y por las interacciones sociales, cognitivas y afectivas que ocurren entre los que aprenden y enseñan⁶.

La escuela es cada vez más claramente reconocida como el lugar privilegiado de las políticas públicas y de la actividad académica, en educación. La autonomía y la capacidad de gestión pedagógica y administrativa de los centros educativos son vistos más claramente como condiciones básicas del mejoramiento de la calidad de la educación. En escala internacional, cada vez más, las reformas educativas se plantean como *reformas basadas en la escuela*.

5. Ventajas y condiciones de la formación en la escuela

En primer lugar, se trata de un aprendizaje susceptible de situar o contextualizar en la peculiaridad de condiciones, potencialidades y limitaciones de cada escuela y en las aspiraciones y requerimientos de la respectiva comunidad. Es una oportunidad para lograr aprendizajes docentes realmente significativos.

Por otra parte, "... las relaciones burocráticas institucionalizadas (en la escuela tradicional) llevan a que los docentes asuman su quehacer pedagógico bajo formas de aislamiento crónico. De esta manera se niega el carácter eminentemente colectivo e institucional de la enseñanza. De hecho, los docentes han estructurado una manera solitaria de relacionarse con su quehacer y relaciones vinculares con los otros profesores en que predomina la competencia más que la cooperación y el compromiso colectivo con el trabajo pedagógico."

En contraste, la formación continua de carácter profesional en el centro de trabajo debe favorecer la posibilidad de un aprendizaje colaborativo, en grupos que no se constituyen artificialmente como en un curso o en un seminario. Es la oportunidad de un aprendizaje cooperativo entre pares o colegas con los que se trabaja permanente y cotidianamente. Un aprendizaje en que es factible apoyarse en la correspondiente sub-cultura, en la trama de relaciones sociales ya establecidas en la escuela y, al mismo tiempo, es posible reforzar, perfeccionar o reconfigurar desde el aprendizaje dichas relaciones o el clima institucional existente.

92 En tercer lugar, situar el aprendizaje docente en la escuela permite hacer de éste un instrumento o una oportunidad de innovar o de mejorar las prácticas, o de transformar la escuela.

Para aprovechar las ventajas potenciales de la formación situada, se requiere una concepción apropiada de los procesos de aprendizaje que la conformen. La formación continua en el centro de trabajo puede ser entendida como *cursillismo*, que se distingue de la formación convencional sólo por situarse físicamente en la escuela, para reproducir en ella los modos tradicionales de enseñanza a maestros: la *cátedra*, la trasmisión autoritaria de conocimiento, la trasmisión de un conocimiento abstracto, ajeno a la realidad de la escuela en su contexto y en su diversidad. Puede ser entendida la formación en el centro de trabajo como mera facilitadora de certificaciones que eventualmente sirvan a propósitos de carrera o escalafón. No son esas las concepciones de formación que se requieren en nuestros países, en tren de modernización y reforma de sus sistemas educativos.

Comparto una concepción de formación continua como "una propuesta de perfeccionamiento no tradicional... un espacio colectivo de producción de conocimiento pedagógico más que de trasmisión...", que reconoce a los profesores "como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Es decir, valora a los docentes como sujetos con necesidades, deseos e intereses; como sujetos que poseen un saber pedagógico, que tiene conocimientos y convicciones acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula, que han ido construyendo, insertos en la cultura escolar, determinadas racionalidades y representaciones sobre el sujeto que aprende, de lo que es aprender, de lo que es conocer, de lo que es enseñar..."¹⁸.

El aprendizaje a que estamos refiriéndonos supone *un centro de trabajo*, principalmente, la escuela primaria o secundaria. El centro de trabajo no es un mero dato. Debe ser reflexionado también. El tipo de aprendizaje que aquí se está proponiendo no requiere sólo un lugar físico en el cual realizarse. No se trata de situar el aprendizaje continuo en el *edificio* escolar, por razones administrativas o de comodidad para los profesores-aprendices. Se trata de situar el aprendizaje de los docentes en la trama problemática del clima y la actividad organizacional de la escuela. Se trata de contextualizarlo en el esfuerzo para dinamizar o fortalecer pedagógica y administrativamente al centro escolar. Se trata de aprender colectivamente a lograr mejores, más significativos y pertinentes aprendizajes escolares. Ese aprendizaje puede ser más efectivo en la medida que es funcional a la diversidad de cada escuela y cada comunidad escolar. Al situarlo en el centro de trabajo, se está evitando la estandarización, la mera abstracción y la no-pertinencia de los aprendizajes docentes respecto a la realidad escolar. Al situarlo así, se está procurando afinar el aprendizaje en la práctica cotidiana de los docentes.

Lo anterior no significa *aldeanizar* los procesos de aprendizaje, empobrecerlos ni alejarlos del pensamiento teórico ni de la experiencia acumulada y formalizada. Este tipo de formación no significa enclaustramiento en lo local. Implica partir de lo local, elevarse a visiones nacionales y globales, para volver luego a enfrentar la concreta e irreplicable realidad local.

6. El aprendizaje en el centro de trabajo no es la panacea

93

El aprendizaje profesional continuo de los docentes en el centro educativo es, a mi juicio, una estrategia adecuada que tiene evidentes ventajas, pero no es la panacea. No debe ser excluyente del aprendizaje en centros especializados. Lo óptimo es combinar, en la trayectoria profesional del educador, la oportunidad de *ir a los centros de producción de alto conocimiento* (y aprender allí, pero de manera activa), con el aprendizaje en los centros de trabajo. Tampoco excluye el uso de los medios a distancia, a condición que éstos no se conviertan en centrales ni en propagadores de un conocimiento abstracto, que se imponga y no pueda contrastarse con el conocimiento propio de los docentes o con la construcción colectiva que se haga en el centro de trabajo. Tampoco excluye la necesidad del auto-estudio individual de los maestros, obviamente combinado con las otras modalidades.

7. El papel de los mediadores y recursos

No puede apostarse a que la generalidad de las escuelas organicen y mantengan espontánea y autónomamente sus propios programas de formación continua. Esta capacidad propia, desgraciadamente, suele ser privilegio de una minoría de centros.

En consecuencia, debe considerarse que la gran mayoría de las escuelas requieren convocatorias, incentivos y condiciones para que los procesos de formación continua puedan basarse en ellas.

Particularmente, parecen indispensable, por una parte, agentes animadores y coordinadores de los procesos de formación. En algunos casos y probablemente en primera instancia, serán agentes externos: los supervisores u otros especialistas en *formación de formadores*. En otros casos y probablemente, en segunda instancia e iniciados los procesos, serán agentes internos: los directores de centros u otros responsables debidamente calificados y legitimados, o docentes de aula, designados o elegidos por sus pares, en virtud de sus competencias sociales y/o técnicas. Aunque se trabaje en modalidades cooperativas o de taller, es necesaria una función de organización y de coordinación, siempre que favorezca el establecimiento de relaciones y modalidades democráticas y colaborativas y no se convierta en una función directiva de un aprendizaje que debe ser construcción colectiva de conocimientos y de competencias.

Por otra parte, la formación en los centros de trabajo se optimiza si utiliza los mejores recursos de aprendizaje que puedan ponerse a disposición de los docentes. Basarse en el conocimiento previo y en la reflexión colectiva sobre la propia práctica no significa privarse del empleo de medios como la literatura especializada, el acceso a la información acumulada y difundida por vías electrónicas o por los medios radiales o televisivos.

8. Implicaciones institucionales y administrativas

94

Para que impacte realmente en el mejoramiento o reforma de la educación, la formación continua en los centros debe pensarse como estrategia propia de los sistemas escolares y no como meras experiencias locales aisladas. La concepción aquí sostenida implica autonomía escolar y descentralización, pero también la existencia de un *centro* responsable y capaz, que muy probablemente en nuestros contextos no puede ser otro que el Estado nacional o federal, a través de sus organismos especializados.

El rol del *centro*, llámese Ministerio, Secretaría u otro ente público competente debe, por una parte, asegurar total o principalmente, el financiamiento de los costos que tienen los procesos referidos. Por otra parte, le cabe el *liderazgo*, en el sentido de la iniciativa, la convocatoria y orientaciones generales que encaminen los procesos formativos en la dirección deseada. Pero no debe ser una dirección normativa o administrativa de tal naturaleza que niegue la participación protagónica de los propios aprendices, y la organización y desarrollo de los procesos según los principios de contextualización y de atención a la diversidad.

Cabe también al *centro* una provisión flexible y respetuosa de los medios de apoyo a los procesos: los agentes mediadores y recursos cognitivos y técnicos ya señalado.

Por último, le cabe responsabilidad en promover, anterior o paralelamente al despliegue de los procesos de formación, la reforma gradual de la institución escolar. Se trata de impulsar, incentivar y hacer posible dicha reforma y no imponer o solamente decretarla.

En efecto, si el *centro de trabajo* permanece intocado, organizado y funcionando de acuerdo a las pautas tradicionales, de la cultura escolar y de la gestión burocrática, la formación 'in situ' será inviable o muy difícil.

Se requiere una escuela que esté disponible para ser cambiada, en donde la innovación pueda tener espacio y donde la formación continua de maestros como aquí se sugiere, sea un factor poderoso de dicho cambio. Subrayo el que sea un factor importante pero no el único; una condición necesaria pero no suficiente, porque la formación continua, por rica y potente que sea, no puede hacerse la única responsable de la reforma de la escuela.

Se requiere un tipo de gestión innovadora, flexible, que valore el aprendizaje permanente de los maestros, lo cual supone un *liderazgo* legítimo y democrático del director, lo que requiere condiciones que en buena parte, se generan en el sistema y no al interior de cada escuela.

La formación continua necesita también condiciones objetivas como tiempo disponible de los participantes, ojalá *tiempo remunerado*, problema que lleva a la cuestión de las condiciones laborales y remuneracionales de los docentes, algo que tampoco se resuelve en la escala de cada escuela y que requiere decisiones, normas y recursos originados en los niveles superiores del sistema.

Lo óptimo es que la formación continua en los centros de trabajo se desarrolle en el contexto y reformas educativas de amplio espectro, retroalimentándose de modo que la reforma del sistema vaya creando condiciones para fortalecer la formación continua y ésta, a su turno, sea una herramienta de la reforma.

95

Al respecto, cabe una prevención. No es conveniente acotar la formación continua a las necesidades instrumentales específicas de la reforma, como tampoco es positivo que la formación se abstraiga de marchar en el sentido general de la reforma. La formación continua debe ser vista como un derecho del profesional de la educación y como una condición de su carrera individual. Esto sirve, en el largo plazo al interés general de la educación. Pero en el corto plazo y en lo específico, la formación continua no puede instrumentalizarse como un recurso de incremento salarial o como un vehículo para *fugarse* de la rutina del aula o de la escuela. La dirección correcta parece estar en una combinación entre servicio a la reforma y fortalecimiento profesional individual y corporativo, entre el interés de los educandos de las nuevas generaciones y el interés legítimo de los educadores.

9. La experiencia internacional

La tendencia parece dirigirse a *situar* la formación continua, aunque no necesariamente en el centro de trabajo. Se desarrollan experiencias que tienden a ubicarla más cerca de las escuelas, en ámbitos locales o distritales. Es el caso de Suecia, Escocia, Grecia, Suecia y de los *Centros de Profesores* en España⁹. En América Latina, el *movimiento de Escuela Nueva* en Colombia, incluye prácticas de formación en el centro de trabajo¹⁰. Otra forma de *situar* la formación es localizarla en las

organizaciones sindicales de docentes. Ejemplos de organizaciones de este tipo que, superando el tradicional reivindicacionismo, desarrollan capacidades de apoyo a la formación continua de los docentes son: el SNTE mexicano y la FECODE colombiana. A fines de los años 80, se desarrolló en varios países sudamericanos el proyecto Talleres de Educadores, en el seno de organizaciones sindicales docentes de Perú, Paraguay y Chile, con fundamentos pedagógicos y epistemológicos y con prácticas de formación similares a las aquí propuestas, aunque para grupos de maestros unidos por su militancia sindical más que por su adscripción a determinados centros de trabajo¹¹.

10. La experiencia chilena de formación en los centros

10.1 Una experiencia histórica

Entre los años 40 y 60, se desarrolló en Chile un movimiento de experimentación educativa que intentaba reformar el sistema escolar en sus niveles primario y secundario, mediante planes pilotos desarrollados de innovación curricular, pedagógica o en la gestión escolar, en grupos acotados de escuelas, con la intención de rescatar sus resultados exitosos a fin de generalizarlos gradualmente en el conjunto del sistema. Sin proponerse explícita y prioritariamente la formación continua de docentes, de hecho la practicaron. El resultado fue que, junto con llevar a cabo las experiencias de innovación, muchos de los maestros y maestras que en ellos participaron, se reconvirtieron en la acción y fueron un medio principal para renovar la élite del cuerpo magisterial de secundaria, para convertirlos en formadores de formadores en las Universidades de los años 60 en adelante, para promoverlos a responsabilidades técnicas ministeriales o a funciones de expertos internacionales¹².

10.2 Contextualización: la reforma educativa

Desde 1990, pero más formal e intensivamente desde 1996, está desarrollándose en Chile una ambiciosa Reforma Educativa centrada en el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema escolar, en un contexto de fuerte descentralización con activo rol del Estado nacional. Los cuatro ejes de la Reforma son: i) los diversos programas de mejoramiento e innovación iniciados a comienzos de la década y orientados a preparar las condiciones básicas para transformaciones cualitativas mayores; ii) la renovación descentralizada del currículum de la enseñanza básica y media, sobre la base de previos procesos de *descentralización pedagógica*; iii) la extensión de la jornada escolar diaria, consistente en pasar gradualmente desde el doble turno en que funcionan la gran mayoría de las escuelas públicas, a una jornada diaria ampliada, lo que significa elevar de un promedio grueso de 800 a 1.100 horas anuales de funcionamiento lectivo; y iv) el *fortalecimiento de la profesión docente* que, además de un consistente esfuerzo de mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones, incluye procesos de renovación de la formación inicial, de ampliación y diversificación de la formación continua y la apertura de nuevas oportunidades de desarrollo profesional de los educadores¹³.

para convertirse en usuarios de computación y *navegantes* de Internet y para conectarse con centros universitarios y otros centros académicos, además de capacitarlos para usar pedagógicamente los instrumentos informáticos. De hecho, *Enlaces* es usado por los profesores para intercambio de experiencias y saberes entre escuelas y para obtener conocimiento e información de los centros científicos a los que la Red conecta (20 Universidades chilenas operan como centros regionales de la Red y, a través de ellas, las escuelas pueden integrarse a las carreteras de la información). En 1997, formaban parte de este programa 1.500 escuelas primarias y secundarias, siendo meta de la Reforma Educativa Chilena integrar en la Red al 100% de los establecimientos de educación secundaria y al 50% de las escuelas básicas, en el año 2.000.

Además, en general, la política de descentralización *pedagógica* representa una nueva oportunidad de aprendizaje de los docentes, al verse desafiados a participar colectivamente los Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME. Los PME son proyectos diseñados por las escuelas para mejorar innovativamente los aprendizajes escolares, de acuerdo a diagnósticos y a propuestas elaborados en la misma escuela, de acuerdo a su realidad y posibilidades. El Ministerio de Educación facilita asistencia técnica para la preparación de los PME y financia su ejecución, dentro de ciertos límites y requisitos. A la fecha, han participado 62.875 profesores en la elaboración y ejecución de 3.655 PME, en 5.200 escuelas respecto a un universo de 83.000 profesores de educación básica y especial. A esta cobertura hay que agregar que, desde 1996, se extendió este tipo de oportunidad a las escuelas secundarias y a sus profesores. Tanto la elaboración, como la ejecución y, eventualmente la evaluación de los PME, constituyen importantes y significativos procesos de aprendizaje docente en la acción, aunque no estén formalizados como tales.

Lo mismo ocurre, al verse desafiados los docentes y los directivos a la elaboración de planes y programas de estudio, propios de cada centro, de acuerdo a la práctica de la *descentralización curricular*. Sobre la base de la plataforma de objetivos fundamentales y contenidos mínimos por curso, las escuelas básicas y próximamente las medias, están facultadas para elaborar y proponer sus propios programas de estudio al Ministerio. Esta oportunidad que recién está abriéndose, pero que se apoya en las capacidades y los aprendizajes logrados a través de los PME, implicará una incrementable modalidad de aprendizaje y de desarrollo profesional. En el primer año de apertura de este espacio de autonomía, poco más de 300 escuelas, de un universo de 9.000, hicieron el esfuerzo de elaborar y presentar a consideración del Ministerio de Educación sus proyectos de planes y programas de estudio propios.

Por otra parte, el aprendizaje docente en los centros de trabajo se ve favorecido por la reforma de la supervisión escolar y por la creación de las llamadas redes de apoyo técnico. Además de redefinir la tradicional supervisión, desde herramienta de control del cumplimiento de normas a recurso de animación y asesoría, el Ministerio de Educación ha elaborado y difundido un Directorio de Asistencia Técnica, en el que se han acreditado 261 instituciones calificadas, que ofrecen 3.117 servicios de asistencia técnica, que comprometen a 3.206 consultores o formadores. El Ministerio pone fondos a disposición de las escuelas para que éstas puedan contratar autónomamente asesoría externa y/o *perfeccionamiento* o

capacitación, dentro del listado de instituciones y equipos acreditados en el Directorio. Esta asesoría es fácilmente utilizable para animar y apoyar procesos de formación continua localizados en la escuela y decididos por ésta.

Prácticamente todas estas experiencias de aprendizaje o capacitación de docentes, tienen de común no sólo situarse en el ámbito escolar, sino otros rasgos como:

i) definirse como aprendizaje en la acción o en la tarea o para la tarea; ésta no es ya el mejoramiento de la rutina, sino la innovación; se trata de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, en un contexto de reforma educativa.

ii) basarse en un supuesto de ligazón dialéctica entre teoría y práctica.

iii) ejecutarse como aprendizajes cooperativos o grupales; hay un predominio de la práctica de talleres o grupos cooperativos de aprendizaje localmente situados.

iv) apoyarse en materiales o módulos o en conocimiento construido fuera del ámbito escolar, pero no para asimilarlos acríticamente o pasivamente, sino para emplearlos en el contraste con la práctica cotidiana y en la reflexión colectiva, resignificándolos de acuerdo a la diversidad local.

v) apoyarse también en un agente externo mediador, animador, consultor o coordinador, pero en un contexto de relaciones no autoritarias de trabajo.

vi) si bien estas oportunidades de formación continua localizadas en la escuela se asocian a la creciente autonomía administrativa, curricular y pedagógica de los establecimientos, a la vez suponen y requieren la presencia de un centro estatal capaz de convocar o proponer procesos, movilizar medios de apoyo, evaluarlos y retroalimentarlos. Ese centro es el Ministerio de Educación, el cual asume este rol sin crecer excesivamente, sino apoyándose en capacidades y recursos existentes en la sociedad civil, como las Universidades públicas y privadas, organismos académicos independientes, entidades empresariales y sindicales, asociaciones culturales y otras.

vii) Una condición de reciente y gradual implantación es el funcionamiento de la generalidad de las escuelas y liceos en régimen de jornada diaria extensa, hasta ahora privativa de las escuelas pagadas por las familias pudientes. La jornada completa permitirá en un plazo cercano que las escuelas, además de elevar el promedio de horas anuales de trabajo lectivo podrán descomprimir cada jornada de trabajo y aumentar los horarios remunerados, incluyendo en las horas adicionales espacios para trabajo técnico colaborativo de los docentes o la participación en las nuevas oportunidades de desarrollo profesional¹⁵.

Notas

¹ Rosa María Torres. Formación Docente: clave de la reforma educativa. Ponencia al Seminario "Nuevas formas de aprender y de enseñar: demandas a la formación inicial del docente". CIDE/UNESCO-OREALC/ UNICEF. Santiago de Chile, Nov. 1995

² Eleonora y Fernando Reimers, "Where are 60 millions teachers? The missing voice in educational reforms around the world", en PROSPECTS, vol. XXVI, N° 3, sept. 1996 (pp. 490)

³ Red Eurydice, *Una Década de Reforma en la Educación Obligatoria de la Unión Europea, (1984-1994)*. Bruselas, Red Europea de Información en Educación. 1997.

⁴ Emilio Tenti, Una Carrera con Obstáculos: la profesionalización docente. Conferencia magistral en el Simposio Internacional "Formación docente, modernización educativa y globalización", México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, septiembre 1995; Iván Núñez, *Las Organizaciones de los Docentes en las Políticas y Problemas de la Educación. Estado del Arte*, Santiago de Chile, UNESCO-REDUC, 1990. (pp.36-39)

⁵ Equipo TED, "Trabajo pedagógico en las organizaciones magistrales", Santiago de Chile, PIE, 1994 (pp. 19-20)

⁶ Clive Dimmock, (ed.) *School-based Management and School Effectiveness*, New York, Routledge, 1993.

⁷ Equipo TED, op. cit., (Pág. 20)

⁸ Equipo TED, op. cit., (pp. 18-19)

⁹ Red Eurydice, op. cit.; CIDE "Informe sobre el sistema educativo español", Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997

¹⁰ Ernesto Schiefelbein, *En Busca de la Escuela Nueva del Siglo XXI*, Santiago de Chile, CPU-OREALC, 1992

¹¹ Equipo TED, op. cit

¹² Iván Núñez, "La descentralización y las reformas educativas en Chile, 1940-1973". Santiago de Chile, PIE, SERIE HISTORICA N° 2, 1987

¹³ Cristián Cox, "La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación", Santiago de Chile, Ministerio, Programa MECE, 1997. "La reforma educativa en marcha", Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, mayo 1995.

¹⁴ Juan E. García-Huidobro y Cecilia Jara, "El programa de las 900 escuelas", en Marcela Gajardo, (ed.) COOPERACION INTERNACIONAL Y DESARROLLO DE LA EDUCACION, Santiago de Chile, Agencia de cooperación de educación de Chile, La Reforma Internacional de Chile, 1994, (pp. 39-72)

¹⁵ Ministerio de Educación, *La Reforma Educativa en Marcha, Jornada Escolar Completa Diaria*. Santiago. 1996



Ramón I. Núñez Prieto
Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile.
Doctor en Educación (e) Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
Vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación
Asesor del Ministro de Educación