

La gestión al servicio de la profesión docente y los aprendizajes.

Resumen

A través de la 'Investigación-Acción', se dará conocer la experiencia de un proceso de cambio en las prácticas docentes de un colegio subvencionado de la región metropolitana de Chile. Este cambio produjo resistencias en los profesores, que repercutió en el ambiente laboral y calidad de los procesos implementados. A través de la observación de reuniones de profesores y del equipo directivo, en conjunto con entrevistas a docentes, se levantó el problema de '¿A qué se debe que los profesores no se hayan apropiado de los nuevos procesos siendo que se han instalado para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?'. Con el análisis de otros casos que la literatura a dado a conocer, se pudo comprender la importancia que tiene el estilo de gestión educativa en la promoción de los cambios educativos y las consecuencias que llega a tener en el ánimo profesional de los docentes. Finalmente, se propone un plan de acción que instala al profesor como protagonista del cambio educacional, quien es el llamado a diagnosticar, pensar y elaborar los cambios que sean necesarios para el logro de aprendizajes en los alumnos. Así, sólo con la participación protagónica del docente se logra profesionalizar su enseñanza.

1. Introducción

Desde revistas especializadas hasta notas en los periódicos se habla y debate sobre los cambios educacionales necesarios a nivel local y regional. Se dan a conocer resultados, estudios de especialistas y propuestas de mejora para elevar los aprendizajes de los estudiantes, especialmente los que habitan sectores sociales de mayor pobreza. Gran parte de las propuestas giran en torno a reformas macro, que van desde cambios curriculares hasta una mayor inyección de recursos económicos al sistema, sin embargo, faltan los análisis de lo que ocurre (o debiera ocurrir) en los centros educativos y en el aula misma.

En este ambiente de propuestas, en varios países se han implementado grandes números de reformas curriculares lideradas por los organismos públicos establecidos hacia las escuelas que correspondan. Todas ellas bajo los buenos deseos de instalar cambios educativos en el sistema escolar con el objeto de mejorar los aprendizajes. Sin embargo, en la puesta en práctica de estas reformas, ha existido malestar y resistencia desde los docentes para llevar a cabo los cambios, al parecer, los profesores son un obstáculo a vencer para el logro esperado de las políticas públicas en educación.

En las próximas páginas daremos a conocer una investigación sobre la relación que existe entre el cambio educativo, la gestión educacional y la profesión docente, a partir de la experiencia real de un colegio subvencionado de la región

metropolitana de Chile bajo el paradigma de 'Investigación-Acción'. A través de esta, daremos a conocer como cambió nuestra mirada ante el problema y como nos llevó a analizar el rol que juega el estilo de gestión en el cambio escolar.

Primeramente se mostrará a grandes rasgos como se levantó el problema pedagógico en el colegio a través de la indagación hecha junto a los docentes, luego se dará a conocer alguna doctrina importante en relación a la relevancia de la gestión educacional y las consecuencias que tiene en el ánimo de los profesores, para finalmente concluir con un plan de intervención concreto para el colegio estudiado.

El artículo trata de mostrar como la Investigación-Acción ayuda a conocer una realidad concreta desde la participación de los mismos actores, sin buscar 'causas' para los problemas, sino que para comprender la realidad siempre compleja y desde ella, en diálogo con los actores, buscar, intuir, replantear, las ideas que se van construyendo en conjunto. En este caso particular, dará cuenta como la gestión educativa es trascendental para llevar a cabo cambios educativos y sobre todo, para profesionalizar realmente la docencia, tomando al profesor como protagonista y no como instrumento del cambio educativo.

2. Problema pedagógico

El colegio en cuestión recién ha cumplido dieciocho años de existencia. Es un establecimiento de orientación católica creado a partir de unas misiones realizadas por adultos en 1992 bajo el alero de la espiritualidad ignaciana; la historia cuenta que los mismos vecinos solicitaron en ese entonces la creación de *un buen colegio* para el sector, porque los que existían no eran muy buenos. Así fue creciendo el colegio, desde una buena idea hasta lo que es hoy: 'Colegio Polivalente de 1100 estudiantes desde pre kínder hasta cuarto medio'.

El colegio partió con un espíritu de caridad hacia los más pobres y ese espíritu fue impregnándose en la gestión del mismo. En los primeros años se iba a buscar a los niños a las casas, por ejemplo. Hoy es imposible hacer eso, pero aquel *asistencialismo* hoy se concretiza en otras cosas, como la exigencia en las materias, la responsabilidad en los deberes escolares y las relaciones humanas que dan vida al colegio. Es decir, en este recinto habita una cultura asistencialista desde sus inicios y que está impregnada en todas las acciones del colegio.

Los párrafos anteriores son necesarios, porque otorgan el contexto donde la práctica docente se hace realidad. Esta también ha adoptado este espíritu asistencialista, al cual también se le ha llamado como *una cultura de acogida*. Así, hasta el año 2010, las acciones propias del docente (como la elaboración de

instrumentos de evaluación, planificaciones de clases, mediciones de los aprendizajes, normalización de los estudiantes, entre otras) estaban barnizadas por esta cultura de acogida. Sin embargo, esta práctica que es propia del establecimiento, no ha podido ver buenos resultados académicos a nivel nacional respecto a las pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU, por tanto, esta forma de proceder *de acogida* comenzó a ser cuestionada fuertemente por el director del colegio y el directorio de la fundación sostenedora; estos llegaron a la conclusión que el logro de mejores resultados académicos tenían que ser consecuencia de cambios importantes en la práctica de los profesores del establecimiento y que era el tiempo de hacerlo cuanto antes.

Así, para instalar nuevas prácticas pedagógicas, la fundación sostenedora bajo la asesoría del director del colegio, optó por contratar una nueva directora académica que liderara los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objeto de lograr mejores aprendizajes en los estudiantes, sobretodo, en las pruebas estandarizadas señaladas.

La nueva directora académica tiene una experiencia de tres años como profesora y fue formada bajo el marco teórico de 'Enseña Chile' que es un programa inspirado en el modelo estadounidense 'Teach for America' para sectores de alta vulnerabilidad social. A grandes rasgos, este modelo forma al profesor como un 'líder dentro del aula, con todas las herramientas desarrolladas para el liderazgo empresarial, cuya idea es llevarlas a la sala de clases. Así, en cuanto a los aprendizajes, el modelo plantea y exige un modelo de planificación de clases estricto, elaboración de metas de aprendizajes altas, altas expectativas para con los alumnos e instrumentos de evaluación objetivos y cuantificables en cuanto sus resultados.

Sumando todo, la fundación del colegio intervino la gestión curricular del colegio, instalando una nueva dirección académica para el 2011, que fuera capaz de transformar la práctica educativa de los docentes, con el objeto de mejorar los resultados académicos en las pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU. En otras palabras, desde fuera del colegio, se pensó y diseñó una estrategia de gestión curricular para transformar la práctica de los profesores en un sentido de *profesionalizarla*.

Así, el año 2011 comenzó bien movido para los profesores, porque se les exigió cambiar todas sus planificaciones de clases por un modelo distinto, se les pidió la elaboración de metas de aprendizajes para todos sus cursos y por último, se les dio la orden de construir pruebas de síntesis o unidad plenamente objetivas, de respuesta seleccionada con treinta preguntas cada una de ellas, se les dijo que esta forma de evaluar entregaría información confiable de los aprendizajes de los

alumnos y que al mismo tiempo podrían hacer un análisis psicométrico de los mismos, pues todas las pruebas serían corregidas por un lector óptico que entregaría esta información.

Los profesores se sintieron extraños, pues, por un lado, muchas palabras dichas por la dirección no las conocían y por otro, se verían obligados a volver a hacer el trabajo que ya habían hecho durante los años anteriores, como por ejemplo, las planificaciones.

La puesta en práctica del nuevo proceso trajo dudas y desaliento para el grupo de docentes. A pesar que se les había dicho que las nuevas prácticas traerían beneficios para los alumnos y que a medida que pasara el tiempo ellos se motivarían y se sentirían mejores profesores, lo cierto es que, la gran mayoría no pudo llevar el ritmo de trabajo que se pedía desde la dirección académica. Se exigían plazos para entregar las cosas, buena calidad en el trabajo y disposición sin cuestionamiento ante los requerimientos, pero este ritmo, sólo trajo quiebres en las relaciones profesionales, tensiones en la práctica docente y un mal ambiente laboral general entre los profesores con la dirección académica.

Con esto, la primera reacción que surge ante el clima laboral señalado, es denunciar la mala disposición de los docentes para los cambios implementados en el colegio. Es aceptable pensar que los docentes, como profesionales que son, deberían tener una actitud abierta y responsable ante los cambios que se les han pedido, sobretodo, porque las razones de fondo de ellos, es una mejora en los aprendizajes de los niños. Si los estudiantes son verdaderamente queridos por ellos, entonces, los profesores deberían hacer lo mejor para ellos y no obstaculizar los nuevos procesos.

Lo anterior, es la primera reacción que nos invadió y cuestionó nuestro diagnóstico de la situación, sin embargo, a medida que indagamos en la realidad de los profesores, las reuniones de ciclo y entrevistas personales con ellos, aquella impresión que teníamos, cambió radicalmente. Antes, instintivamente buscábamos alguna *causa* para el supuesto problema, sin embargo – a medida que indagábamos – caímos en la cuenta que no había que buscar causas para saber que ocurría, sino que lo más confiable, era *comprender* la situación desde los actores involucrados, siendo esto lo que nos hizo ampliar nuestra mirada.

Desde los actores involucrados se pudo observar que no era necesariamente la falta de voluntad de ellos ante los cambios lo que explicaba el mal ambiente laboral, sino que era *el mismo proceso de cambio* lo que levantada malestar entre ellos y la dirección; en otras palabras, era la forma como se llevaron a la práctica

los cambios educativos en los profesores lo que causó molestia, influyendo en los ánimos y desempeño profesional docente.

La indagación llevada a cabo nos permitió acceder a la realidad de lo que estaba ocurriendo y al mismo tiempo, nos cuestionó sobre las respuestas anticipadas que pensábamos; así, la problemática que daba cuenta de la realidad del establecimiento, de acuerdo a la implementación de los nuevos procesos educativos fue la pregunta de '¿A qué se debe que los profesores no se hayan apropiado de los nuevos procesos evaluativos del colegio siendo que se han instalado para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?'

Esta pregunta deja abierta la respuesta hacia muchas cosas, lo que es bueno desde nuestra *entrada* desde la 'investigación-acción', pues lo que buscamos es *comprender* realidad educativa desde la identificación de un problema pedagógico que ellos viven, a partir del diálogo con los propios actores involucrados (Elliot, 2005, p 36; Latorre, 2003, p 25; Oliveira, 2010, p 4), para que sólo con y desde ellos se pueda *transformar* la práctica educativa hacia una educación de calidad (Latorre, 2003,p 20). A continuación, a través de la revisión de alguna bibliografía, veremos que es este diálogo y el involucramiento real de los actores en los procesos de cambio lo que permite, realmente, la profesionalización del docente y no – como se ha dado hasta ahora - el acatamiento o respuesta servil del profesor hacia otro que le impone una forma determinada de hacer las cosas, por más paradisiacas que – aparentemente – sean.

3.Orientaciones desde la doctrina

De esta manera comenzó la implementación de los nuevos procesos desde la dirección académica hacia los profesores del colegio. Lamentablemente, lejos de los buenos deseos sobre un trabajo rápido, eficiente, sin cuestionamientos y de calidad respecto al paradigma psicométrico esta implementación trajo consecuencias negativas en dos sentidos importantes. Por un lado, las relaciones laborales se vieron afectadas por la forma de liderar el proceso desde la dirección (vertical, bajo amenazas, individualista)¹ y por otro, en la calidad de los instrumentos de evaluación, pues los docentes comenzaron a buscar preguntas en internet y a realizar lo pedido con el objeto de *cuidar el trabajo* y no necesariamente, porque esta nueva forma de evaluar traiga consigo un beneficio para los estudiantes y la práctica docente.

¹ Situación que, lamentablemente, terminó con el despido de varios profesores, entre ellos, dos jefes de área (Ciencias e Historia) y la renuncia voluntaria de otros.

Con la implementación de estos procesos se intervino drásticamente la práctica pedagógica de los docentes para lograr un cambio en elementos sustantivos de la enseñanza. Todo cambio o proceso necesita un modelo de gestión determinado que proyecte una forma de proceder o un plan para ejecutar los distintos pasos. Así, el problema identificado nos lleva a analizar antecedentes bibliográficos relacionados con la gestión curricular para el cambio educativo, el 'cómo hacerlo' 'cómo pensarlo' 'cómo evaluarlo'.

Hace un momento se dijo que la fundación sostenedora buscaba profesionalizar la cultura docente del colegio y que por eso buscó una dirección académica que reformulara los procesos. Estos deseos tienen eco en la literatura, pues se alaba los caminos institucionales por *profesionalizar* la labor docente, sin embargo, al mismo tiempo, levanta alarmas al señalar que muchas veces se ha conseguido lo contrario, es decir, la desprofesionalización del docente a causa del estilo seguido para gestionar el cambio educativo. Es esto lo que expondremos a continuación, en conjunto con las alusiones que haremos a un sector doctrinal que se opone a esta visión, toda vez que toma en cuenta la disposición voluntaria de los profesores para adaptarse a los cambios, incluso si esto le toma tiempo más allá de su contrato de trabajo.

3.1 profesionalización o desprofesionalización del docente

Hargreaves señala que *'el proceso mediante el cual está cambiando la enseñanza y son transformados los profesores es sistemáticamente paradójico. De un modo persistente y exasperante, las buenas intenciones se transmutan y recaen sobre ellos. Incluso los instrumentos de transformación mejor intencionados, que tratan de respetar los juicios discrecionales de los profesores, de promover su progreso profesional y de apoyar sus esfuerzos para construir una comunidad de docentes, se anulan porque se encajan en modelos mecanicistas o se ahogan a través de una inspección sofocante'* (Hargreaves, 1999a, pág. 29). Hargreaves dice que las buenas intenciones terminan ahogándose en modelos mecánicos de gestión, lo que en otras palabras podemos decir, terminan muriendo bajo una racionalidad técnica del currículum, donde el control y reproducción es lo importante. Ahora, nosotros agregaríamos algo más a esto, pues no sólo 'mueren' las buenas intenciones, sino que también producen un efecto no querido y muy dañino : *'la desprofesionalización del docente o la no internalización del fondo de los cambios que les proponen'*.

El tema de la desprofesionalización es un 'autogol' del colegio, pues con los cambios profundos buscan 'elevar la enseñanza y aprendizajes, elevar el nivel de los profesores', sin embargo, consigue opacar, deslegitimar o 'quemar' (Bernal,

García, 2008) al docente. Hargreaves plantea el caso de la reforma educativa en Inglaterra y Gales donde hubo un exceso *por la falta de respeto y de consideración que los reformadores demostraron hacia los docentes (...) el cambio se ha desarrollado e impuesto en un contexto en donde se concede poco crédito o reconocimiento a los maestros en relación con su propia transformación y con su capacidad para distinguir entre lo que puede cambiarse razonablemente y lo que no puede modificarse* (Hargreaves, 1999a, pág. 33).

En las entrevistas hechas a los profesores del colegio como en los discursos observados en las reuniones docentes, siempre se pudo identificar el descontento general en relación a la forma como se diseñaron los cambios, en el sentido que nunca se enteraron de lo que se estaba gestando en la oficina de dirección académica. Los nuevos procesos llegaron violentamente un día de enero 2011.

Ciertamente los cambios implementados fueron pensados para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y formar docentes con herramientas modernas (análisis psicométrico) y de calidad (construcción de reactivos), pero se corrió el riesgo de desprofesionalizar al profesor. Rodríguez y Vera (2007) tocan esta idea en una investigación que realizaron sobre la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora, desde el modelo de gestión educativa 'insumo-proceso-producto'; en esta investigación, los autores se afirman en Sacristán para plantear la desprofesionalización: *'desde la visión de Sacristán (1997), el profesor, más que un profesional activo, creativo y modelador de la práctica pedagógica, es un servidor estatal dentro de un sistema escolar que le ofrece un currículo definido, unas coordenadas temporales de trabajo y unas condiciones para realizarlo, y resulta muy complicado modificar, innovar o introducir cambios en el aula. Lo anterior es denominado por el autor como desprofesionalización e implica hacerse cargo de un fuerte volumen de trabajo administrativo y asistencial, acatar programas y utilizar libros de texto elaborados por otros.* (Rodríguez, Vera, 2007, pág. 1148)

Con todo, Hargreaves (1999b), pone paños fríos a la desprofesionalización señalada argumentando que no es tan cierta si tomamos en cuenta los estudios sociológicos de Woods y Nias (1985) que explican la carga laboral de los docentes desde *sus compromisos profesionales y vocacionales* por la docencia, es decir, que son ellos los que voluntariamente desean destinar más tiempo y compromiso con las labores educativas (Hargreaves, 1999b, pág. 153). Decíamos que esto pone 'pañños fríos' porque el autor no desea desechar totalmente a la 'desprofesionalización', sino que simplemente, desea mostrar que ella por sí sola no es capaz de responder a todas las realidades que desprofesionalizan al profesor en su práctica educativa.

Hasta el momento – desde el problema pedagógico levantado – lo que está claro es el sentimiento de malestar de los profesores ante el cambio impuesto desde la dirección académica y lo que tratamos de analizar, desde la doctrina, es como se puede gestionar un cambio educativo profundo y sus consecuencias; y hemos visto que las buenas intenciones de formar mejores profesores, pueden terminar por desprofesionalizarlo. Pero ¿Cómo puede suceder esto? ¿Dónde está la falla?

Ya mencionamos escuetamente el caso de Inglaterra, Gales y Sonora. Ahora queremos hablar un poco el caso de la reforma educativa en Córdoba en los años 90 que fue analizado por Floresta (2008). El caso plantea muchas similitudes con los anteriores, donde *'los objetivos, fundamentos y lineamientos de la reforma educativa provincial no fueron consultados, debatidos ni consensuados con las organizaciones representativas de los docentes ni explicitados en la ley (...) sus principales lineamientos fueron bajados de a poco, en el mejor de los casos a través de circulares emanadas desde el ministerio o de las Direcciones correspondientes a cada nivel y sector (...) y en muchas ocasiones, mediante directivas verbales que telefónicamente o en persona la inspección comunicaba a los directivos escolares'* (Floresta, 2008, pág. 309-310)

Con lo expuesto, lo que 'molesta' o 'desanima' a los profesores es la falta de consulta y diálogo con ellos a la hora de pensar y planificar los cambios educativos, ya sea a nivel global o particular. Como decíamos, la gestión curricular es la encargada de encaminar el cambio y ciertamente no da lo mismo el estilo o la forma con que se haga.

Así, nos encontramos con que existen modelos de gestión educacional tradicional y otros recientes que son distintos. La diferencia principal está en el rol que juega el profesor en 'el cambio', en el sentido de si es un actor pasivo o activo.

Castillo (2006) plantea que los modelos de cambio educacional y curricular tradicionales, como 'de interacción social' e 'investigación, desarrollo y difusión' no son los mejores para cambios cuya intervención es profunda, porque no consideran el conocimiento pedagógico adquirido por los profesores a través de su formación y práctica (Castillo, 2006, pág. 6), y que los modelos mejor preparados para gestionar cambios educativos profundos son 'la teoría del conocimiento del profesor' - desarrollada por Schulman y Grossman (1988)- y el 'modelo interactivo de enseñanza y aprendizaje de Moseley y Higgins (1999). Castillo los señala como mejores modelos que los tradicionales, porque ponen en el centro del cambio educativo al profesor, es decir, este es protagonista de él y no espectador o instrumento. El éxito del cambio depende de la transformación de las creencias en el mismo docente respecto a la pedagogía, su práctica y entender lo nuevo como un buen medio para transformar la práctica educativa (Castillo, 2006, pág. 3)

Volviendo a la problemática inicial, ante la pregunta de ‘a qué se debe que los profesores no se hayan apropiado de los nuevos procesos evaluativos del colegio siendo que se han instalado para mejorar los aprendizajes de los alumnos’, paso a paso, la literatura nos va diciendo que las razones podrían estar en el modelo o estilo de gestión curricular adoptado por la dirección académica del establecimiento.

Los docentes nunca participaron del proceso de creación de nuevos instrumentos evaluativos y nunca se les pidió una opinión al respecto; esto no es menor, pues ¿qué sucede si los profesores no ven necesario este cambio impuesto por la dirección del colegio? Al parecer, los malos resultados de este proceso se gestaron desde el primer día de implementación del mismo.

Así, no sólo se consigue un ambiente reticente al cambio, sino – como ya hemos dicho – el docente no opta por mejorar su práctica sino que sencillamente se esfuerza por *reproducir* lo que le solicitan, pues es la única manera de mantener su trabajo, lo que trae como fatal consecuencia, que los niños sigan recibiendo (quizás) una enseñanza sin innovaciones interesantes. *‘La reequilibración menos costosa en tiempo y energía consiste en un retorno a las situaciones conocidas y respuestas dominadas; esto implica un repliegue sobre las viejas prácticas, sobre las rutinas ya conocidas y acordes con las representaciones tradicionales del oficio; este es el caso del profesor desapegado’* (Araujo-Olivera, Yurén, 2003, pág. 646)

No sólo es un profesor desapegado en palabras de Araujo-Olivera y Yurén, sino que también es un docente ‘quemado’ como señalan Bernal y García (2008), pues se comienza a sentir un agotamiento emocional *‘en que el sujeto queda en un sentimiento y sensación de agotamiento de los propios recursos, perdiendo paulatinamente el interés por su trabajo, creciendo la percepción de impotencia ante cualquier requerimiento de esfuerzo. Cansancio, fatiga, desilusión, sentimientos de desamparo y de desesperanza, vienen a dibujar un cuadro sintomático que calificamos precisamente como ‘estar quemado’* (Bernal, García, 2008, pág. 408)

¿Qué cambio educativo o curricular profundo podemos llevar a cabo si tenemos un equipo de docentes *desapegados y quemados*? Al parecer, antes de implementar cualquier cambio, primero debemos preocuparnos de la persona del profesor, pues sin ella, ningún cambio es posible.

3.2 desde el profesor y no sobre el profesor

Respecto a los cambios propuestos (impuestos) por la dirección académica, compartimos que pueden ayudar a perfeccionar la práctica de cualquier docente, sin embargo, cuestionamos plenamente la forma como se ha llevado a cabo el proceso y lo cuestionamos por los resultados latentes dentro del establecimiento, como son los malos resultados en aprendizajes, una tensa relación laboral y el despido y renunciadas de algunos profesores.

Luego del análisis bibliográfico, nos queda claro que las buenas intenciones de cualquier cambio educativo pueden asfixiarse en la puesta en marcha de este (Hargreaves, 1999a) si la gestión del cambio no es la correcta. La literatura nos ha dado pistas para intuir que **antes de la transformación educativa del establecimiento, primero debe darse la transformación personal del profesor**, esto no significa necesariamente aceptar la lógica del cambio, sino que sencillamente incluir al docente en el diagnóstico, creación y evaluación de cualquier reforma educativa.

Los casos expuestos no dejan dudas (Inglaterra, Gales, Sonora, Córdoba), pues a pesar de que el cambio promete mejores cosas, los docentes no los internalizan y no ponen los medios para que se lleve a cabo; no porque sean malas personas o profesionales, sino porque no han sido tomados en cuenta en su desarrollo.

La literatura analizada nos ha llevado a un lugar que no habíamos visto con claridad: 'el cambio puede ser bueno, pero en su génesis el profesor debe ser protagonista'. En esta línea, el modelo de gestión curricular debe poner al centro al profesor, como protagonista del cambio y la discusión, porque es la única forma en que el profesional no sea un *desapegado o quemado*, sino que un verdadero motor del cambio, porque sabe y siente que es lo mejor para sus alumnos como para él como profesional.

4. Plan de intervención

Uno de los grandes objetivos de la 'Investigación-Acción' es la transformación de las prácticas educativas desde sus mismos actores, luego de un proceso de indagación, investigación teórica, reflexión, replanteamiento del problema y proceso, y todo esto, en forma de espiral. Ahora, en nuestro proceso, es hora de proponer un plan de acción que ayude a transformar la práctica educativa.

Recordemos dos cosas importantes. La primera es el problema levantado, es decir, '¿A qué se debe que los profesores no se hayan apropiado de los nuevos procesos evaluativos del colegio siendo que se han instalado para mejorar los

aprendizajes de los estudiantes?’ y la segunda, es que luego de una revisión doctrinal tenemos elementos suficientes para decir que no es necesariamente una mala disposición de los docentes lo que no logró llevar a cabo las transformaciones pedagógicas impuestas por la dirección académica, sino que también debemos considerar el modelo de gestión educativa utilizado por la dirección, en el cual nunca hubo participación real de los docentes en el proceso de diagnóstico y creación de los cambios propuestos. Estas dos ideas son fundamentales para el plan de intervención.

A continuación daremos a conocer algunas premisas relevantes, antes de presentar los objetivos del plan. Lamentablemente no podemos hacer todo de nuevo, es decir, no podemos borrar el año 2011 y hacer como que nada ha ocurrido en el colegio. Debemos comenzar por hacernos cargo de toda esta experiencia, buena o mala, eso – en este momento – no es relevante. Cualquier plan que no tome en cuenta esto, sería ajeno a la realidad de los profesores. ‘Lo hecho, hecho está’ y no hay vuelta. Así, creemos que los procesos impuestos (pruebas de unidad objetivas, análisis psicométrico de sus resultados y nuevo formato de planificación) deberían continuar durante 2012, pero sin la supervisión de la dirección académica hecha en 2011; ahora, serán los jefes de departamento quienes guiarán estos instrumentos, mientras paralelamente se llevan a cabo las acciones que expondremos más adelante. El tiempo que viene, es un período donde los profesores se deben **encantar** con los nuevos procesos, deberán encontrar sentido a los cambios y jamás lo harán si continúa el nivel de tensión existente hasta ahora. Habrá que encantar y si esto es posible, recién después podremos conversar sobre lo que ‘creemos todos’ podemos mejorar y perfeccionar.

El tiempo que requerirá este plan de intervención es de un año, porque lo que deseamos lograr tiene mucho que ver con el sentido de pertenencia que puedan lograr los docentes respecto a los cambios dentro del colegio y las acciones para que ellos se puedan empoderar poco a poco de ellos estarán presentes en todo el año escolar. No creemos que sea real ‘inventar’ reuniones dentro del colegio, porque este tiene el horario colmado, por tanto, debemos ser capaces de aprovechar los espacios que ya están en el horario, como por ejemplo, las reuniones de departamento disciplinar o de ciclo. El tiempo de un año parece ser largo, pero no debemos olvidar que un colegio siempre tiene eventualidades que pasan a ser prioridad, o por otro lado, están todos los otros objetivos del establecimiento que también merecen toda la atención.

Por último, dentro de las premisas, también está un cambio de actitud desde la dirección académica, un cambio estratégico en la forma como liderar los procesos,

concretamente en depositar confianza y tareas a los jefes de departamento, para que sean ellos quienes puedan retroalimentar a los profesores y no la dirección.

Con estas premisas, el plan de intervención tendrá tres grandes objetivos:

1. Que los profesores se sientan **protagonistas** de un eventual cambio pedagógico que ellos pensarán y propondrán.
2. Que los docentes logren **entusiasmarse** con el **cambio educativo** como concepto pedagógico.
3. Que los profesores logren **profesionalizar conscientemente** su práctica docente a través de la participación activa junto a otros docentes.

Para el logro de estos objetivos se necesita la participación y cooperación de los siguientes actores relevantes: Dirección de ciclo, Jefes de departamento y los docentes. Todos estos con roles y funciones distintas.

La directora de ciclo, por su cargo en el colegio y miembro del equipo directivo, será quien liderará todo el plan de intervención. En cuanto a sus funciones, ella informará al equipo directivo de los avances y dificultades del plan, liderará las reuniones con los jefes de departamento, acompañará a estos en los trabajos que tengan con sus profesores de disciplina, retroalimentará sobre la calidad de los instrumentos que les hagan llegar los jefes de departamento y constantemente les entregará material pedagógico acorde a la etapa en que se encuentre cada grupo de profesores.

Los jefes de departamento tendrán un rol clave, porque liderarán el plan a nivel local, es decir, con el grupo de profesores que le corresponda según su disciplina. Sus funciones será liderar las reuniones de departamento, acompañar personalmente a cada profesor de su área en el desarrollo de las acciones y hará la retroalimentación de los instrumentos de evaluación que hagan sus docentes durante el año.

Los docentes tendrán un rol cooperador dentro del plan, pero eso sólo dependerá de la forma como haga el acompañamiento cada jefe de departamento. Las funciones de los profesores será la de participar en las reuniones de departamento, seguir creando los instrumentos objetivos de evaluación y realizar el trabajo personal que propondrá cada jefe de disciplina.

A medida que expliquemos las acciones pensadas quedará más claro el flujo cíclico que deseamos dar a la comunicación entre todos los actores, sin embargo, lo más importante a destacar hasta ahora, es que yo no existe un líder que acompañará a cada profesor e impondrá los tiempos y ritmos de trabajo, sino que

a partir de 2012, habrán tantos líderes como disciplinas existan y tantos ritmos como grupo de profesores hayan. Sin perjuicio que globalmente se tratará que marchen parecidos, no hay que olvidar que los objetivos centrales del plan son 'que los profesores se entusiasmen con el cambio educativo, se sientan protagonistas de él y que a través de su participación logren profesionalizar aún más el trabajo que desempeñen día a día'. El diálogo y comunicación entre los actores no se vertical, sino que circular.

En cuanto a las acciones diseñadas, hay que destacar cuatro espacios distintos, dentro de los cuales ocurrirán cosas diversas: 'Reunión entre directora académica - equipo directivo, reunión entre directora académica - jefes de departamento, reunión entre jefe de departamento – profesores y reunión entre profesores de distintas disciplinas. Cada una de estas reuniones cumple objetivos distintos, aunque constantemente comunicadas.

Detallaremos primero la reunión central de todo el plan: '**entre jefe de departamento y profesores**', porque a partir de lo que ocurra acá se entenderán todas las demás.

Esta reunión es semanal y contará con la presencia de todos los profesores del área. Es una reunión de dos horas pedagógicas. A lo largo del año, esta reunión se dividirá en cuatro periodos muy importantes: 'duelo', 'estudio', 'reflexión', 'implementación 2.0'.

La etapa del **duelo** consiste en que el jefe de departamento explicará todo el plan que se hará durante el año, y que parte con un tiempo de grupo (*duelo*) para conversar 'sin censura' todas las cosas buenas y malas que vivió cada profesor durante el 2011, es decir, se pondrá en común las sensaciones profesionales que dominaron la vida profesional y que tensionaron el trabajo docente. Esta no es una etapa de 'buscar responsabilidades' o 'juzgar personas o procesos', es sólo un tiempo de sinceridad, para ir recomponiendo heridas y ánimos profesionales.

La segunda etapa es la de **estudio**, donde el jefe de departamento guiará las reuniones hacia el conocimiento y reflexión grupal de tres temas distintos: 'la educación en Chile, los aprendizajes históricos del colegio y el análisis de experiencias exitosas de aprendizajes en otros colegios de una realidad social parecida'. Este es un tiempo para que el grupo de profesores vaya poco a poco (y entre todas las horas de clase que tiene en la semana) afectándose por la realidad educacional chilena y los grandes desafíos de país que existen hoy al respecto. Sin embargo, lo más importante, es lograr conversar sobre el rol protagónico que tiene cada docente en estos desafíos. Es un espacio de 'pequeñas lecturas', 'documentales' y mucha discusión entre profesores.

La tercera etapa es llamada **reflexión**, porque en ella el grupo de profesores se hará preguntas profundas después de la etapa de 'estudio' que vivieron como grupo. Luego de haber conocido otras experiencias exitosas de aprendizajes, los desafíos educacionales del país y el rol protagónico que se necesita de cada docente, el grupo puede preguntarse de forma seria: '¿queremos esto para nuestro colegio?' ¿Lo necesitamos, es necesario? ¿Nos atrevemos a algo así? ¿Lo aprendido el 2011 nos ayuda a esto? Este es un tiempo crucial para el plan de intervención, porque a partir de las reflexiones que se den acá y las conclusiones que puedan llegar a consenso los docentes, es que los profesores en conjunto decidirán y se comprometerán con el cambio educativo en sus prácticas profesionales.

La última y cuarta etapa de las reuniones entre el jefe de departamento y los docentes de área, es la de **implementación 2.0**, en este tiempo (luego de 'estudio' y 'reflexión') los profesores destinarán toda su energía y compromiso con el cambio que ellos ven necesario, a través de la creación en conjunto de los instrumentos de evaluación, del análisis psicométrico grupal de los resultados y un acompañamiento comprometido del proceso junto a los demás profesores del colegio.

Para todas las reuniones entre estos actores, el jefe de departamento debe velar por dos cosas concretas. La primera, es por dejar un tiempo de calidad para que cada docente pueda pensar y completar una bitácora personal respecto a los temas tratados en la reunión. No se trata de 'un acta de los temas tratados', sino que es una bitácora hecha por el grupo, donde cada persona pueda escribir las sensaciones con que 'se va' de la reunión. Esta bitácora es personal, pero en cada reunión existirá el espacio para ponerla en común. La segunda, es que idealmente, el jefe de departamento tendrá reuniones personales con sus profesores para estar al tanto de sus procesos personales.

La reunión entre **jefes de departamento y directora académica** también es semanal y tiene como objetivo la retroalimentación de cada jefe sobre el proceso que lideran en sus profesores, la puesta en común de todo este grupo de sus preguntas e intuiciones, la petición y entrega de material pedagógico según el tiempo del proceso en que esté cada cual. Se trata de una reunión de discusión y administración de los pasos del plan de intervención. Es muy importante que la directora académica, como líder del plan, pueda velar bien por los ritmos de avances, para ojalá, todos ir de forma parecida. Acá, es clave compartir estos criterios con todos los jefes de departamento, porque son ellos quienes conocen realmente lo que está ocurriendo con los docentes. De estas reuniones se deberá dejar constancia de los temas y tensiones, en un acta determinada.

La reunión entre **la directora académica con el equipo directivo del colegio** es semanal y en ella se conversan todos los temas relevantes para el colegio. En el turno de la dirección académica, esta deberá dar cuenta a modo general de los avances y dificultades del proceso, para que todos estén en conocimiento, pero al mismo tiempo, para que se hagan las observaciones necesarias de parte del órgano que lidera todos los procesos del colegio. Tal como en la reunión anterior, también se deberá dejar constancia de los temas importantes tratados, a través de un acta.

Estas actas deberán ser sistematizadas por la directora académica que es quien tiene el rol de liderar el plan de intervención.

Por último, se encuentra la reunión entre **profesores de distintas disciplinas** que se efectuará una vez al mes. Aprovechando las reuniones semanales de todos los profesores del colegio, se solicitará que una de ellas al mes estén guiadas por la dirección académica, para que puedan reunirse profesores de distintas áreas con el objeto de poner en común los temas tratados y conversados en sus reuniones de disciplina respectivas, es decir, donde puedan conversar y trabajar docentes de historia con matemática, ciencias con lenguaje, entre otras.

El plan de acción desea poner al centro del cambio educativo al docente, quiere que sea él quien piense, dialogue y diseñe cualquier cambio que sea necesario para su realidad educativa. Es un modelo de gestión que deposita la confianza en el profesor, no tomándolo como *objeto*, sino que como *sujeto* de la transformación pedagógica. Cualquier otra forma de gestión que imponga cambios o prácticas al docente, sin haberlas dialogado con él, están destinadas al fracaso y lo que es peor, a desprofesionalizar la docencia, pues no invitan a que el profesor piense y reflexione su práctica docente.

El gran tiempo destinado en el plan de acción para la conversación, estudio y reflexión entre profesores, es necesario para que vayan empoderándose de sus prácticas docentes y así pensarlas para transformarlas. Destinar tiempo de calidad para esto, acompañado de un buen seguimiento y sistematización de los procesos personales y grupales, asegura el éxito y compromiso de ellos para todos los cambios y reformas que ellos mismo diagnosticaron, pensaron y crearon.

El cambio educativo *desde* del profesor y **no sobre** este.

5. Bibliografía

Araujo-Olivera, S.; Yurén, T. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2003, vol. 8, n° 19, 631 – 652

Bernal, A.; García, J. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista española de pedagogía*, año LXVI, n° 241, septiembre-diciembre 2008, 405-424

Castillo, N. (2006). Como los modelos de cambio e innovación curricular pueden ayudarnos a comprender el fenómeno de la implementación e integración de las tic en las prácticas docentes. Resultados de una investigación en 22 unidades educativas de la provincia de Ñuble (ponencia). *Horizontes Educativos*; 2006, Vol. 11, 1 – 10

Elliott, J. (2005), *La investigación acción en educación*. Morata, primera edición., Madrid.

Floresta, M. (2008). Reforma Educativa en Córdoba en los '90 ¿Una propuesta de organización del trabajo docente basada en la flexibilidad? Interpelaciones gubernamentales al papel del docente y a las prácticas de las instituciones educativas. *Cuadernos de Historia, serie Ec. Y Soc.* n° 10, Córdoba 2008, 295-323

Hargreaves, A. (1999a). Capítulo primero, Instrumentos y deseos (el proceso de cambio), en *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, ediciones Morata. 29-47

Hargreaves, A. (1999b). Capítulo VI Intensificación (el trabajo de los profesores, ¿mejor o peor?), en *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, ediciones Morata. 142-164

Latorre, Antonio (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GRAO.

Oliveira, Valeria; Waldenez, María (2010): “Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos planteamientos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 53. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la ciencia y la cultura, OEI.

Rodríguez, C.; Vera, J. (2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre 2007, vol. 12, n°35, 1129-1151