

EL PROFESORADO COMO AGENTE DE CAMBIO EN ESPACIOS DE FORMACIÓN CONTINUA

Patricia Raquimán Ortega¹.
Pontificia Universidad Católica de Chile
Université de Rouen
53 Rue du Renerd, 76000, Rouen
France
praquma@uc.cl

RESUMEN:

Esta propuesta² pretende ser una aproximación y reflexión hacia el concepto de formación continua como un proceso de cambio profesional, en el contexto del aprendizaje de adultos, específicamente profesores en ejercicio. Investigaciones y literatura sobre el cambio en educación y la formación en adultos, han servido de base para el diálogo que este texto ha querido desarrollar, como un espacio para la reflexión y la apertura a nuevas interrogantes en el contexto de la formación continua profesional en educación.

Palabras clave: Formación continua, cambio en educación, enseñanza-aprendizaje en adultos, desarrollo profesional del profesor(a).

ABSTRACT:

The present article aims to be a reflection upon the concept of permanent training as a process of professional change in the context of the adult learning with particular emphasis upon teachers. Research results and literature on change in education and on adult training form a basis of dialog. By this means the author develops a space for reflection and opens up new questions in the context of professional permanent training in education.

Key words: Lifelong learning, change in education, adult education/learning, professional development of teachers(a).

A modo de preámbulo

“La importancia del papel que cumple el profesorado como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI, los racionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo y un mundo dividido en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos, a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilida-

¹ Licenciada en Arte, Profesora de Artes Plásticas, Licenciada en Educación Media, Master en Diseño Instruccional, Pontificia Universidad Católica de Chile. © Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y L'Université de Rouen, France.

² Este artículo está inserto en el contexto del proyecto FONDECYT N° 1060699 "Cómo cambian las escuelas: gestión de las estrategias y dinámicas del cambio".

des para el profesor(a), que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación". (Delors, 1996, p.162)

Esta cita plantea las nuevas exigencias depositadas en los profesores³ en la actualidad; esta aproximación es un ejemplo de todo aquello que deben incorporar en sus prácticas profesionales, como nuevos y constantes desafíos. Pero esta mirada no puede considerarse sólo como exigencias sociales y culturales, esperando el cambio del profesor como algo instantáneo y reproductor desde miradas y decisiones externas, situándose muchas veces fuera del cotidiano del contexto escolar y las reales posibilidades de cambio que pueden establecerse.

La tendencia actual es considerar el accionar del profesor como un objeto de estudio, se proponen en este intento nuevas estrategias y metodologías de: cómo debe hacerlo, cómo mejorar, cómo comprender mejor a sus alumnos, etc. Los cambios son considerados desde una postura muy lejana del profesor y mucho más de su cotidiano. Cabe la pregunta ¿no será que se captura al profesor en redes pre-fabricadas, utilizando lógicas externas a su pensamiento?, en este intento se reduce el accionar del profesor en categorías preestablecidas como una estructura rígida de la realidad, no se asume la complejidad, se pretende racionalizar lo que por naturaleza es irracional e indeterminado.

Comienza a gestarse el desafío, ¿cómo disponer de un conocimiento que sirva para potenciar la capacidad de acción de los profesores en ejercicio?, ¿de quién es la tarea de reconstrucción del profesor en relación a su accionar?, ¿cómo concebir el cambio en el aprendizaje del profesor?

Fullan y Hargreaves han reflexionado largamente sobre el tema del cambio en educación, entregando un diagnóstico interesante a ser transferido en nuestra realidad educativa. Ya en 1999 señalan que no se considera la opinión de los profesores en los espacios de innovación educativa, estableciéndose una suerte de sobrecarga de trabajo más que una cultura que considere que la educación ha cambiado, que existen nuevas necesidades educacionales y se manifiestan diferentes problemas sociales que han de ser abordados por los profesores. Plantean que el aislamiento profesional es más común de lo esperado; limitando el acceso de nuevas ideas o mejores soluciones que cada día son aplicados por profesores en ejercicio y que no tienen oportunidad de compartir.

Si comparamos las aproximaciones que nos entregan los autores con nuestro cotidiano, podemos darnos cuenta que no están muy lejanas a lo que vivencian nuestros profesores día a día en su ejercicio profesional. Esta propuesta pretende ser una reflexión de la reconstrucción del profesor, como protagonista de la acción educativa. Más que respuestas, es un camino que desea recorrer nuevas interrogantes con la posibilidad de encontrar posibles respuestas.

³ Se utilizará sólo profesor con el fin de facilitar la lectura, pero la referencia es también hacia las profesoras.

1. El rol del profesorado como sujeto de cambio.

"El cambio real, sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que, si prospera, comparte sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional. Los problemas de la incertidumbre y la importancia de confiar en nuestras propias capacidades son aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso; aspectos que no han sido reconocidos ni apreciados en muchos intentos de reforma".
(Fullan, 2001, p.61)

La mirada técnica en que se sustentan muchas experiencias de formación, están muy lejos de concebir al profesor como gestor de sus propios cambios y protagonista de sus aprendizajes, lo más común es entregar contenidos actuales a niveles teóricos pero muy lejos de la realidad y los contextos donde se deben aplicar. Hargreaves (1999), dialoga con estas exigencias dadas al profesorado, *"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 sólo puede modificarse"* (p.33).

El rol que puede adquirir el profesor en este contexto puede ser visto como un reproductor o un protagonista de sus procesos de aprendizaje, Levinas (1998) propone una gran diferencia entre ser un sujeto de conocimiento y ser un sujeto de aprendizaje, el primero lo entiende como aquel que enfoca su esfuerzo en producir saber y el segundo en el que es un consumidor de saber. Si se sitúa al profesor como aprendiz en procesos de formación, lo habitual es concebirlo como: *"sujeto del aprendizaje...objeto de estudio y objeto de consumo de conocimiento, o mejor dicho de los productos del conocimiento"* (Levinas, 1998, p60). Es interesante como muchas experiencias de **capacitación**⁴ de profesores, trabajan con los conceptos de una manera rígida, donde se pretende que el profesor por iniciativa propia se motive y participe. Se parte del supuesto que lo enseñado es una verdad inamovible, que todo lo tratado en la experiencia de capacitación le hará sentido y por supuesto le será significativo por el sólo hecho de participar. Por otra parte, los capacitadores son concebidos como expertos en contenidos, cumpliendo el objetivo de transmitir sus conocimientos, muchas veces réplicas de información contenida en el conocimiento experto sin ningún esfuerzo de transferencia o contextualización.

Lo cuestionable es transmitir la responsabilidad al profesor cuando no se produce el efecto deseado a partir de la intervención realizada, se parte del supuesto que es él quien debe de forma autónoma transformar la experiencia de capacitación hacia sus intereses y necesidades, pero el desafío es aún más complejo que una simple transferencia, para Levinas: *"Los contenidos del saber provienen del sujeto de conocimiento, ese sujeto que ya ha conocido y ahora ofrece sus resultados...en el fondo el sujeto de conocimiento ha pasado a ser, él mismo"* (Levinas, 1998, p59). La mirada técnica en que se sustentan muchas experiencias de capacitación están muy lejos de concebir al profesor como gestor de sus cambios y

⁴ Se entiende en este contexto como experiencias de capacitación: aquellas acciones transmisivas y de mirada técnica de formación permanente que se realizan a profesores en ejercicio.

protagonistas de sus aprendizajes, lo más común es entregar contenidos actuales a niveles teóricos pero muy lejos de la realidad y los contextos donde se deben aplicar esos contenidos. Los profesores van gestando esperanzas que en algún momento le entreguen herramientas concretas y exitosas para aplicar en su cotidiano y casi mágicamente produzca un efecto positivo de aprendizaje en sus alumnos y un cambio en su propio ejercicio profesional. Los participantes de la experiencia de capacitación entran bien decididos a dar por cierto todo aquello que se les propone como verdades absolutas, que a su vez también lo son para aquellos responsables de la capacitación, entonces en este panorama... ¿de quién es la responsabilidad del cambio?

Levinas va perfilando una reflexión que da algunas luces de respuesta, *"los objetos conocidos dependen de la posición del sujeto de conocimiento, en tanto los objetos constituyen "objetos" del conocimiento de este sujeto. De ello dependen, por lo tanto, los problemas propios del conocimiento. Pero, en la instrucción, al sujeto del aprendizaje no necesariamente se le permite "coincidir" con el sujeto del conocimiento, y entonces los problemas del aprendizaje se desvinculan de los problemas de un verdadero conocimiento"* (Levinas, 1998, p.60-61). Dentro de esta reflexión caben algunas interrogantes ¿cómo se sitúa el profesor(a) en esta invitación a mirar su acción? la respuesta podría ser junto y con otros, donde la individualidad se transforma en un colectivo situado en un momento y un tiempo determinado. El desafío para comprender esta postura no es menor. Acostumbrados a categorizar las miradas en cifras con significatividad, cabe preguntarnos ¿cómo responder significativamente a esta comprensión?, ¿éstas pueden llegar a constituir una real posibilidad de cambio?

Si el esfuerzo que se hace constantemente en los procesos de formación continua, es por parte de las autoridades describir la realidad fuera de toda participación del contexto de los profesores, la invitación es a un desconcierto, de mirar algo que no ven y por ende, a ser parte de algo que no pertenecen. *"Frente a los nuevos retos, no cabe duda que el perfeccionamiento exige de una revisión del significado que posee dentro del doble proceso de formación y de profesionalización continua del profesor(a) y, por ende, de las relaciones que él mismo tiene y le corresponde mantener tanto con los agentes de la formación como con los contenidos de las políticas públicas sobre la materia"* (Contreras, 1997, p.370-371). Los vínculos que poseen el perfeccionamiento docente con la práctica escolar y las necesidades de los profesores son muy reducidos, se dispone de un corto plazo para entregar nuevas estrategias y metodologías para mejorar las prácticas pedagógicas con la ilusión que se renueva la calidad de la enseñanza. Se transforman los encuentros en experiencias que no pasan de buenas intenciones y con muy poco efecto en el aula o el cotidiano profesional del profesor asistente.

Reconocer que los profesores están inmersos en exigencias de cambio, es afirmar que ellos son protagonistas de este proceso y tienen mucho que decir al respecto, *"si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar"* (Hargreaves, 1999, p.39). El desafío empieza a redireccionar al

destinatario, la responsabilidad comienza a transformarse en una invitación para aquellos responsables de diseñar, desarrollar y ejecutar experiencias de formación continua que busquen responder a estos desafíos.

3. Cuando capacitarse no basta.

"Un cierto número de factores pueden ser una influencia favorable o desfavorable sobre el aprendizaje. En el adulto los factores de orden personal son particularmente determinantes" (Depover, 2002, p.24)⁵

Los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación han ido cediendo paso en forma progresiva al concepto de profesionalización docente, desarrollo profesional y formación continua. Estos conceptos se sustentan en el principio de que ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada en la formación inicial de universidades o centros de formación profesional; lo cual implica que esta primera etapa entrega gran parte de la formación y el otro espacio igual de importante, lo da la práctica profesional y futuras formaciones en ejercicio.

En la construcción de procesos de formación continua, se comienza a conceptualizar la posibilidad del intercambio educativo, la mirada es completamente distinta, ya que se reconoce el diálogo como una posibilidad real en todo acto educativo, dando, la posibilidad de que el aprendizaje puede ser junto a otros. Leontiev reflexiona sobre la influencia de Vigotsky en relación al desarrollo de la actividad conjunta, *"los procesos mentales humanos sus funciones psicológicas superiores adquieren una estructura necesariamente atada a los significados y métodos formados socio históricamente que han sido transmitido a ellos por otros en los procesos de trabajo cooperativo y de interacción social"* (Leontiev, 1981. En: Well, 2004, p.166). El discurso entre personas que trabajan juntas crea conocimiento, así como toda actividad es necesaria comprenderla en su historia, es decir, para comprender las actividades en las que el profesor participa, se requiere mirar, no sólo el instante en que sucede, sino también a su comunidad más amplia y los cambios que ésta ha tenido en diferentes momentos y tiempos. Es importante no aislar el accionar del profesor, se debe considerar la relación con sus alumnos, la institución en que se desempeña, el contexto más próximo, en fin, permitir analizar las verdaderas posibilidades de cambio desde sus contextos más próximos, *"El problema del sentido del cambio es el de cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendría qué cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo del qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente"* (Fullan, 2001, p.42).

Cuando se sitúa al profesor en una interacción, se entregan las posibilidades de entender que todo intercambio en la sala de clases es una invitación constante para el profesor a entender su accionar y cómo éste puede adquirir nuevos matices si se desea reflexionar sobre qué y cómo lo hace. No basta sólo con preguntarse desde su individualidad sobre lo que hace o qué debería hacer. Es interesante redireccionar la pregunta a *¿cómo lo hago junto a otros?*. Visto de esta manera el aprendizaje del profesor no es una actividad inde-

⁵ Traducción de la autora, texto original: « Un certain nombre de facteurs peuvent, avoir une influence favorable ou défavorable sur l'apprentissage. Chez l'adulte, les facteurs d'ordre personnel sont particulièrement déterminants ».

pendiente sino una actividad compleja, donde los participantes actúan en conjunto influyéndose en su accionar.

Case (1996), entrega algunas consideraciones a partir de la perspectiva **socio-histórica**, se conciben a las teorías científicas como creaciones sociales, para comprender los procesos por los cuales se conoce, se deben considerar los contextos históricos y sociales en los que va ocurriendo la construcción teórica. La creación de un grupo social que participa en una interacción y praxis diaria, como pueden ser, grupos de trabajo entre colegas, la interacción del profesor junto a sus alumnos, etc. permite transformar el ambiente en que se desempeña el profesor, a través de procesos de iniciación en la vida en grupo, de modo que puede asumir el rol en su praxis diaria entendida ésta como praxis social.

4. Formación continua vista desde sus protagonistas.

"El adulto es protagonista de su aprendizaje. A la edad adulta, el aprendizaje es una experiencia personal: ella comienza y termina con el individuo. La educación no es más sinónimo de instrucción, pero se está forzado a ver al aprendiz adulto como un ser autónomo y responsable" (Depover, 2002, p.17)⁶

Cuando se conceptualiza la **formación continua**, como experiencias de formación permanente que se tienen a lo largo de la vida, nacen las preguntas ¿por qué unos profesores tienen esta motivación y siguen participando de experiencias de formación continua y otros no?, más aún ¿qué hace que para unos les sea mucho más fácil aprender y a otros mucho más complejo?. La educación de adultos se puede dar en instancias diferentes, como muy bien lo señala Palladino (1988):

"la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural, equilibrado e independiente " (en: Undurraga, 2004, p.14).

Como una primera aproximación al término, el párrafo anterior nos entrega muchos posibles caminos, principalmente da cuenta de lo complejo que es conceptualizar el aprendizaje en el adulto. Una aproximación al tema lo desarrolla Undurraga (2004) en su libro ¿Cómo aprenden los adultos?, nos propone dos grandes tipos de educación de adultos: la educación compensatoria y la educación para el desarrollo:

⁶ Traducción de la autora, texto original: « L'adulte devient acteur de son apprentissage. A l'âge adulte, l'apprentissage est une expérience personnelle : elle commence et finit avec l'individu. L'éducation n'est plus synonyme d'instruction, mais s'efforce de voir l'apprenant adulte comme un être autonome et responsable ».

"La **educación compensatoria** es aquella que busca compensar la falta de estudios en adultos que no han podido ingresar a la escuela o completar su currículum y que se encuentran necesitados de ciertas destrezas y habilidades cognitivas básicas. La **educación para el desarrollo** se refiere a aquellas experiencias educativas en las cuales se busca adquirir destrezas o habilidades para mejorar la calidad de vida. Entre éstas, podemos mencionar dos grandes tipos: La educación Popular y la educación Permanente.

La educación popular se desarrolla principalmente en los años sesenta como crítica y alternativa a la educación dominante, a la cual se consideraba como perpetuadora del sistema de injusticias sociales...El concepto de educación permanente alude a la capacitación profesional, que tiene por objeto actualizar los conocimientos y habilidades de los trabajadores" (Undurraga, 2004, p.27-28).

Undurraga propone una clasificación del aprendizaje de adultos, con una aproximación más pertinente hacia el profesor y sus experiencias de formación continua, esta aproximación logra develar lo complejo que es enfrentarse al tema de cómo aprende el adulto, principalmente si reenfoamos esta interrogante a ¿cómo aprende el profesor?

Trabajar en la formación de adultos exige no sólo una planificación rigurosa en cuanto a las intervenciones que se realicen, sino también conocimientos sobre la psicología de los adultos, Depover y Marchant⁷ desarrollar algunas consideraciones al respecto, "la enseñanza de los adultos es también un arte que se apoya sobre una visión impregnada de humanismo donde el clima relacional que se crea entre el aprendiz, el interviniente y el grupo de aprendices juega un rol determinante" (p.19), los autores nos proponen cuatro postulados relativos al aprendizaje de adultos:

- Hacer tomar al adulto su vida en sus manos: toma sus decisiones, hace sus elecciones y se hace cargo.
- El adulto es poseedor de experiencias que constituyen un recurso importante para sus aprendizajes: él se refiere a su experiencia cuando incorpora un nuevo aprendizaje.
- La capacidad y la motivación del adulto aumenta cuando sus aprendizajes se orientan hacia tareas de desarrollo, de situaciones reales y de roles sociales.
- El adulto necesita de cosas propias: él debe percibir la utilidad del aprendizaje y la satisfacción de sus necesidades.

Pensar en los desafíos que plantea la educación actual, específicamente al profesor, no como más obligaciones, sino hacer el esfuerzo por comprender qué se requiere para que el profesor transforme su práctica, un camino posible puede estar en "formar un practicante reflexivo...un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia" (Perrenoud, 2001, p.17). Debemos permitir que el profesor sea capaz de aprender de su experiencia, reflexionando sobre lo que quiere hacer, lo que realmente ha realizado y los resultados de su práctica.

⁷ Traducción de la autora, texto original: « Enseigner à des adultes c'est aussi un art qui s'appuie sur une vision imprégnée d'humanisme dans laquelle le climat relationnel qui se crée entre l'apprenant, l'intervenant et le groupe d'apprenants joue un rôle déterminant ».

5. Algunos caminos a recorrer

"El aprendizaje es, entonces, un particular encuentro entre adultos, en el que uno de los actores tiene la responsabilidad de enseñar y el otro (o los otros) de aprender...No debe olvidarse que quien enseña aprende y, a la vez, el que aprende también puede enseñar". (Undurraga, 2004, p.89)

En la búsqueda de posibles caminos, que logren acercarse a una experiencia de formación continua que permita el cambio en los profesores, nos encontramos con algunas aproximaciones que dan respuestas iniciales a nuestras interrogantes, hay que considerar que la invitación no es una acción que dependa sólo del profesor, de sus capacidades o posibilidades y menos aún de su "voluntad" sin fin para cambiar, se requiere estructurar experiencias de formación continua que consideren sus características, sus contextos, sus reales posibilidades de intervención y por supuesto el trabajo junto a otros.

Charlier, B (2005) en su libro *Voyage au pays de la formation des adultes* (Viaje en el país de los adultos), realiza una interesante aproximación desde las dinámicas identitarias y las trayectorias sociales en la formación de adultos. Nos propone una nueva aproximación en las prácticas del trabajo con los adultos, por ejemplo, en las actividades de acogida de los primeros encuentros de trabajo, se podría aplicar el concepto de *entrevista* donde el responsable de la formación pueda realizar una aproximación a las diferentes historias de vida profesional que poseen los participantes, las relaciones que existen entre colegas y evaluar el real interés hacia la formación continua que puede ayudar a proyectar futuras deserciones o que la motivación se pierda por no ser significativa a su experiencia y cotidiano laboral. Los temas, metodologías u objetivos que se pretenden lograr en la experiencia de formación continua, deben rescatar el cotidiano y las necesidades de formación que poseen los participantes.

Otro autor Cross (En: Depover y Marchant, 2002), propone un modelo que hace referencia a las características personales y a las características situacionales. Las *características personales* las define como:

- Los adultos deben habituarse a los cambios psíquicos relativos a su edad y se deben adaptar en función de esos cambios.
- El adulto posee una inteligencia de tipo cristalizada, que se refiere a su experiencia, a sus saberes y a su reflexión.
- El adulto puede alcanzar altos niveles sobre planos cognitivos, morales y de maduración.
- El adulto reconoce sus responsabilidades frente a su aprendizaje: él es el dueño de su necesidad de aprender y de su motivación.

En el caso de las *características situacionales*:

- El adulto se compromete por su propia voluntad de las actividades de aprendizaje. Las coacciones del medio de trabajo pueden incitar a retomar sus estudios, pero es él quien toma la decisión.
- El adulto persigue una formación a tiempo parcial acumulando trabajo y estudios o a

tiempo completo en alternancia con el trabajo y los estudios. Los estudios a tiempo completo son a veces la reorientación de la carrera.

- Los adultos se comprometen de modo esporádico en las actividades de aprendizaje; algunos retoman ocasionalmente los estudios, hay otros que son perpetuos estudiantes.

El autor nos plantea que toda persona que se dedique a espacios de enseñanza de adultos debe cuidar del clima, basado en el respeto mutuo, considerando al aprendiz como un ser único que posee valores personales. Sugiere que la determinación de necesidades y objetivos, como la aplicación de las intervenciones educativas debe ser un proceso continuo de revisión donde todos los participantes de la experiencia de formación continua colaboren en la actividad de aprendizaje.

Baxter (2004), en trabajos realizados durante 20 años, construye un marco conceptual que da luces para enfrentar el cambio desde los protagonistas: "*La transformación epistemológica implica cuestionar los supuestos existentes y crear otros nuevos para ver el mundo desde una perspectiva más compleja*" (Baxter, 2004, p.31). La invitación es a una comprensión de los fenómenos desde la incertidumbre, con muy pocas certezas. La autora nos propone un modelo denominado ER (Reflexión Epistemológica), el cual retrata una epistemología personal como socialmente construida y vinculada al contexto. "*Las personas construyen activamente o dan significado a la experiencia que ellos interpretan lo que les sucede, evalúan su uso de la perspectiva actual y esbozan conclusiones acerca de lo que significan las experiencias para ellos*" (Baxter, 2004, p.31), los participantes de la investigación construyen significado desde sus supuestos actuales de sí mismos y de su concepción del mundo, así van identificando conflictivos y el contexto en que ocurre la experiencia, transformándose a partir de factores internos (supuestos) y factores externos (experiencias), la epistemología personal es intervenida en las dimensiones del saber, identidad y relaciones.

A medida que Baxter avanza en su investigación su mirada va modificándose e incorpora el método de indagación mixto positivista y constructivista, para pasar de lleno a un paradigma constructivista, donde las realidades son múltiples, dependientes del contexto y formadas mutuamente por interacción de lo conocido y del conocedor (Lincoln y Guba, 2000. en: Baxter, 2004). En sus aproximaciones Baxter, entrega un patrón para promover e investigar la epistemología personal. El desafío que nos propone es a partir de principios centrales vistos como productores de conocimiento según los participantes:

- el conocimiento es complejo y socialmente construido;
- el "sí mismo" es central en la construcción de conocimiento y autoridad;
- la experticia se forman en la construcción de conocimiento mutuo entre pares.

Para cumplir con estos supuestos, deben tomar forma de tres principios que deben considerarse en toda propuesta de formación continua:

- validar a los aprendices como conocedores,
- situar el aprendizaje en la experiencia del aprendiz y
- definir el aprendizaje como la construcción mutua del significado.

Estos principios, pueden ser referentes para ser considerados en procesos de cambio, no olvidando que las experiencias de formación continua se deben establecer como experiencias de aprendizaje. Cada componente es una invitación a considerar al profesor(a) como conocedor, experto de su realidad y experiencia, se debe situar cualquier proceso de formación desde la propia experiencia como un requisito indispensable.

Si definimos el aprendizaje como una construcción compartida, donde trabajar junto a otros es fundamental, se debe incentivar la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace. La transferencia hacia espacios de formación continua, debe considerar que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben estructurarse con su contexto, ya sea sala de clases, institución escolar y por supuesto diálogo entre colegas, no pueden aislarse los contenidos como materias abstractas o hacer transferencias directas y repetibles de experiencias exitosas en otros contextos, sin realizar una mirada crítica de lo que se propone.

6. A modo de conclusión

Esta reflexión tiene como protagonista al profesor(a), específicamente su formación continua y los componentes que pueden permitir articular nuevas y mucho más pertinentes posibilidades de cambio. Esta propuesta es sólo una reflexión a modo de estado del arte sobre el tema de formación continua, se establece como un inicio de búsqueda de nuevas respuestas a muy viejas preguntas, ya que las probadas no logran configurar una real posibilidad de cambio.

Tardif (2004), plantea que en el ejercicio profesional nace un concepto llamado *profesionalización*, la cual está acompañada de estrategias que se han diseñado en diferentes reformas educativas a lo largo de todo el mundo (incluyendo la Chilena). En este contexto se han propuesto fuertes e importantes esfuerzos por descentralizar los sistemas educativos, reducir la burocracia, acrecentar la autonomía y la responsabilidad de los actores sobre el terreno. Sin embargo, estos objetivos quedan en la gran mayoría sólo como ideales, las relaciones de trabajo entre los profesores se complejiza, acompañadas de reducciones del presupuesto inicial y el peso de la tarea va creciendo gradualmente a exigencias de mejores resultados a nivel de mediciones internacionales.

Paquay (2000) en su texto "Dar sentido a la formación continua"⁸, resume muy bien aquellos ingredientes que debe tener toda formación continua de calidad:

- El anclaje de la formación de profesores, debe estar en sus necesidades profesionales, lo que implica que los objetivos de una formación deben dar respuesta a los problemas profesionales y/o que les permitan realizar sus proyectos.
- Las estrategias de formación adoptadas para el trabajo con adultos entre otras es considerar las preocupaciones profesionales, a partir de una explicitación de lo vivido y una reflexión sobre sus prácticas.

⁸ En: Carlier, G. et. al. Eds. (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et reflexivité*. De Boeck: Bruxelles. Chapitre 16.

- Una integración de la formación más instituida en el trayecto del desarrollo profesional, es aquella que considera que los profesores en formación tienen una historia y sus proyectos personales.
- Generar un medio ambiente que favorezca la interacción entre los profesores en formación, mejor todavía, crear redes interactivas entre ellos en el cuadro de proyectos colectivos.

Una de las aproximaciones es el reconocimiento del encuentro con otros y junto a otros, producir el cambio no se puede establecer en estructuras individuales, pensando que se cambiará o se tomará conciencia de las faltas sólo porque otro, externo al profesor y a su realidad lo dice. El desafío es tomar conciencia que las relaciones son emergentes, son construidas desde una subjetividad encarnada y abierta, las experiencias de formación continua deberían ser una invitación a una constante deconstrucción del ejercicio profesional.

Se comienzan a entrever nuevos caminos a recorrer. La experiencia de formación continua más que ser un espacio de actualización de conocimientos se convierte en una construcción de nuevos y renovados conocimientos, en el espacio de un diálogo con lo que se es y se espera ser, junto a otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAXTER MAGOLDA, M. (2004). *Evolution of a Constructivist Conceptualization of epistemological Reflection*. EEUU: Educational Psychologist, 39(1), pp.31-34.
- CARLIER, G. et. al. (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles: De Boeck & Lacier.
- CASE, R. (1996). "Cambiando las visiones del conocimiento y su impacto en la investigación y práctica educativa". En: David Olson y Nancy Torrance (Eds). *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell Publishers. (pp.75-99).
- CONTRERAS, JOSÉ. (1997). *La Autonomía del profesor(a) ado. España*: Ediciones Morata, S.L.
- CHARLIER, B et. al. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes*. France: L'Harmattan.
- DELORS, J. et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. París :UNESCO.
- DEPONER, Ch. ; L. Marchand. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- FULLAN, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu editores.
- FULLAN, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of Learning. En: Hargreaves, A. Lieberman, A. Hopkins, D. y Fullan, M (eds). *International Handbook of Educational Change (pp.214-228)*. Traducción de Santiago Arancibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión de Antonio Bolívar. En: Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado 6 (1-2), 2002.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. España: Octaedro.
- Hargreaves, A. et. al. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y*

los niveles. España: Octaedro.

HARGREAVES, A. (compilador). (2003) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Argentina: Amorrortu editores.

LEVINAS, M.L. (1998). *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. (1ª.ed.). Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

LONTIEV, A.N. (1981), en: Wells, G. (2004). "El papel de la actividad en el desarrollo y la educación". En: *Infancia y Aprendizaje*. Nº27. España.

PALLADINO, (1988), en: Undurraga, C. (2004). *Una mirada psicoeducativa ¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.

TARDIF, M; C. Lessard. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. Canada: de Boeck.

UNESCO, (1998). *Informe Mundial sobre la educación: Los profesor(a)es y la enseñanza en un mundo en mutación*. Chile: Santillana/Ediciones UNESCO.

UNDURRAGA, C. (2004). *Una mirada psicoeducativa ¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.