

## **“LA GESTIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FFID):UN ESTUDIO DE CASO”\***

**Viviana M. Sobrero\*\***

Universidad Central, Santiago de Chile

### **Resumen:**

Este estudio analiza la gestión institucional de la formación de profesores en el marco de la implementación de un proyecto pedagógico innovador inscrito en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Para llevar a cabo este trabajo se realizó un estudio de caso a partir del cual se analizan, desde una mirada interpretativa, los factores institucionales que promueven u obstaculizan la innovación genuina de los procesos de formación de profesores. Concretamente, el estudio se orienta a mostrar las mediaciones que introducen las condiciones organizativas y estrategias de gestión predominantes en una institución formadora de profesores, ante procesos de construcción curricular innovadora, como factores decisivos para el éxito de toda iniciativa de cambio.

**Palabras Claves:** gestión educativa, gestión curricular, innovación educativa, formación de profesores.

### **“The curricular management in the program of initial teacher training strengthening: a case study”**

### **Astract**

This study analyzes the institutional management in initial teacher training within the framework of an innovating pedagogical project implementation, part of a program of initial teacher training strengthening (FFID). To fulfill this work, a case study was carried out in order to analyze -from a interpretative viewpoint- the institutional factors that promote or prevent genuine innovation of the processes of teacher training. Concretely, the study is oriented to show the mediations that the organizational conditions and predominant strategies of management introduce in a teacher training institution, when facing processes of innovating curricular construction as decisive factors for the success of all initiative of change.

**key words:** educational management, curricular management, educational innovation, teacher training.

### **1. LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN CHILE: EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.**

El conjunto de transformaciones que en el marco de la Reforma Educacional Chilena se concretaron en la educación parvularia, básica y media, tuvieron como implicancia - entre otras- una nueva manera de pensar y de definir los centros como organizaciones educativas, generando nuevos requerimientos a la formación profesional de los docentes que, en este contexto, deberán asumir nuevos roles y responsabilidades.

Así, en un marco signado por la transformación organizativa y curricular del sistema escolar se demanda un nuevo tipo de ejercicio profesional caracterizado por "... un "modo de hacer" basado en la reflexión, la autonomía, la flexibilidad y en la capacidad de los profesores para generar individual y colectivamente respuestas adecuadas para contextos escolares particulares"<sup>1</sup>, lo cual plantea la urgencia de reorientar los procedimientos de la formación magisterial, ante un diagnóstico que describe los procesos de formación insuficientemente relacionados con los requerimientos que el sistema educativo demanda en la actualidad.

\* Esta investigación forma parte del trabajo de tesis con que su autora alcanzó exitosamente el grado de Magíster en Educación con mención en Administración Educacional por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

\*\* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Magíster en Educación con mención en Administración Educacional (Pontificia Universidad Católica de Chile).

<sup>1</sup> Gysling, J. (1994). "Formación de profesores de enseñanza media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación." *Pensamiento Educativo*. Vol. 14. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. p. 98.

Con el propósito de apoyar la renovación de las instituciones de educación superior que forman docentes, y complementar los esfuerzos que en el marco de dichas instituciones se emprendieron en esta dirección, el Gobierno de Chile puso en marcha el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), cuyo objetivo central es la transformación cualitativa de los procesos de formación de profesores. Para ello se convocó a las instituciones, en mayo de 1997, a concursar proyectos de cambio "integrales", realizables en un plazo de hasta cinco años.

Como Objetivos Específicos del Programa<sup>2</sup> se plantean los siguientes:

- Mejorar los sistemas de formación en función de las políticas educativas fundadas en la calidad y equidad de la educación, la modernización de la enseñanza, la revalorización social y cultural de las tareas docentes y los cambios curriculares que se están implementando en el Sistema Educacional.
- Estimular la capacidad de innovación de las instituciones en la realización de sus programas de formación docente.
- Estimular el trabajo coordinado entre las instituciones formadoras mediante redes de colaboración para el mejoramiento de sus tareas.
- Abrir y reforzar los vínculos con el sistema educacional, en particular, los establecimientos donde los docentes alumnos aprenden su profesión.

Dicho Programa estableció, a su vez, un marco referencial, al que las instituciones debían ceñirse, y en el que se puntualizaron las áreas en las que todo proyecto se debía focalizar, a saber:

- Innovación y mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación.
- Mejoramiento de la calidad y las calificaciones del cuerpo académico.

Treinta y dos instituciones (veintiséis universidades y seis institutos profesionales) presentaron proyectos innovadores, los cuales fueron sometidos a un riguroso proceso de evaluación. Finalmente, la propuesta de adjudicación favoreció a diecisiete universidades del país.

## **2. LA GESTIÓN CURRICULAR DEL PROGRAMA FFID: UN ESTUDIO DE CASO**

### **2.1. Presentación de la institución estudiada**

La institución estudiada es una universidad privada ubicada en la Región Metropolitana de la ciudad de Santiago de Chile, que tiene como oferta educativa la formación de profesores (entre otras carreras). Dicha institución fue creada en 1990 en conformidad a la legislación vigente en el país en esa fecha. Así, con motivo de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y de la creación del Consejo Superior de Educación, la universidad comenzó su proceso de acreditación ante este último, iniciando sus actividades académicas en 1992.

A partir de los documentos institucionales consultados es posible distinguir distintas etapas en el "itinerario institucional" hacia la definición de su proyecto educativo. Según dicha documentación, al momento de realizado nuestro estudio, la universidad se encontraba en una etapa de "... focalización de los esfuerzos a favor de la docencia y formación docente acorde con el desarrollo disciplinario y ejercicio profesional"<sup>3</sup>. Con este propósito, al momento de postular al FFID, la universidad estaba abocada a la definición del marco curricular, de la política de admisión de alumnos, de las líneas de perfeccionamiento académico, de la gestión y seguimiento de procesos docentes y de la proyección de recursos de apoyo.

<sup>2</sup> Ministerio de Educación. División de Educación Superior (1997) "Bases: Concurso de proyectos para el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes". Santiago de Chile. p.9.

<sup>3</sup> Documento Institucional (2000) Santiago de Chile.

## 2.2. Postulación al Programa FFID

La convocatoria, efectuada por el Gobierno, a las instituciones formadoras de profesores a concursar fondos para financiar proyectos pedagógicos innovadores, fue visualizada por las autoridades de esta universidad como una oportunidad para hacer efectivas las propuestas de cambio que se estaban gestando en la institución, con miras a cumplir los requisitos establecidos por el Consejo Superior de Educación para el logro de la autonomía institucional.

En efecto, en el año 1997 la universidad presentó un ambicioso proyecto innovador (el cual involucra diez áreas de intervención, estrechamente vinculadas a los cambios comprometidos en el proceso de acreditación) que fue aprobado con éxito en cada una de las instancias evaluadoras, para finalmente resultar adjudicado, lo que significó un nuevo hito para la vida institucional y un verdadero apoyo a la implementación de las transformaciones académicas y curriculares incipientes hasta el momento.

## 2.3. El problema

Partiendo del supuesto de que las condiciones organizativas y estrategias de gestión predominantes en una institución formadora de profesores constituyen factores decisivos para la viabilidad y éxito de toda innovación educativa; ante la implementación de un proyecto pedagógico innovador en una institución que se encuentra en proceso de redefinición de su proyecto educativo con vistas a alcanzar la acreditación universitaria, nos preguntamos:

¿En qué medida las condiciones organizativas existentes y las estrategias de gestión formativa y curricular predominantes en esta institución, promueven u obstaculizan el proceso de instalación del proyecto de fortalecimiento de la formación inicial docente?

## 2.4. Objetivos generales del estudio

- Conocer las posibles articulaciones y desarticulaciones existentes entre las decisiones que involucra la gestión de la formación en la institución estudiada, y los objetivos y estrategias propuestas por el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores del MINEDUC.
- Contribuir a la construcción de una mirada interpretativa de los procesos de gestión pedagógica y curricular en una institución formadora de profesores.

## 2.5. Marco teórico

Preguntarnos por las mediaciones que introducen las condiciones organizativas y estrategias de gestión predominantes en una institución formadora de profesores en el éxito de un proyecto pedagógico innovador, supone definir previamente algunos conceptos y supuestos teóricos que delimitaron la perspectiva de este trabajo y organizaron la descripción y el análisis de la información empírica:

- En el marco de este trabajo se define la innovación educativa como proyecto colectivo que tiene lugar en una institución con su propia historia, tradición y cultura, razón por la cual la participación de los actores institucionales, así como el debate y la confrontación de diferencias resultan necesarios para definir el contenido y la dirección del cambio deseado.
- La innovación educativa, así entendida, no se agota en enunciados de principios ni ensayos esporádicos, sino que ha de orientarse a la institucionalización de los cambios propuestos.
- Desde una perspectiva que centra su atención en la institución educativa como lugar de cambio - por entender que la práctica educativa y sus contextos son inseparables- la innovación curricular es concebida como un proceso que requiere de la articulación de recursos organizativos y estrategias de gestión institucional orientadas a generar un contexto de apoyo a dicho proceso desde sus orígenes hasta su institucionalización.

Desde una concepción que entiende la organización educativa como "artefacto cultural", donde sus miembros toman decisiones y realizan acciones a partir de las propias percepciones respecto a lo que pueden, deben o deberían hacer en interacción con otros miembros de la organización, entendemos la gestión de la formación de profesores como:

- el conjunto de decisiones y acciones inscritas en el marco de un proyecto educativo institucional que, fruto del consenso y la participación de todos los actores institucionales, define los principios y metas fundamentales que la organización pretende alcanzar,
- supone un fuerte liderazgo educativo, orientado a convocar a los diferentes actores para la definición de logros y metas pedagógicas institucionales, logrando consenso respecto a las metodologías utilizadas para lograrlos, canalizando conflictos entre las partes involucradas,
- supone visión pedagógica de parte del equipo directivo orientada a optimizar los procesos de planificación de un proyecto pedagógico innovador y sobre todo, hacia una política que implique un sólido sistema de apoyo y procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación,
- clara visión y voluntad política para potenciar la innovación efectuando los cambios necesarios en algunos ámbitos de decisión claves, tales como los relacionados a la estructura organizativa, a las políticas académicas y a la gestión de recursos humanos y materiales en vistas a apoyar los procesos de formación.

Por lo tanto, hablar de innovación en la formación de profesores supone hacer referencia, en tanto proceso de intervención social planeada, a estrategias de gestión curricular. Toda práctica de gestión curricular supone una opción de política curricular que se sustenta en concepciones acerca de quién está legitimado para definir los conocimientos a transmitir, el grado de control a que deben someterse profesores y alumnos en materia de enseñanza, así como los márgenes de autonomía que estos tienen para definir contenidos y formas de enseñar, lo que se traducirá en diferentes grados de apertura y flexibilidad con la que puede interpretarse el propio diseño curricular y su aplicación.

## 2.6. Categorías organizadoras del estudio

### 2.6.1. Categoría I: "Propuesta de formación de profesores"

"Proyecto" o compromiso de acción consensuado entre los actores involucrados.

A partir de las tendencias que muestran los datos, nos interesa destacar algunos elementos significativos que constituyen su contenido central:

- **Respecto al rol del profesor:**

Con la intención de responder a las demandas y desafíos que el gobierno plantea a la formación de profesores en el marco de la actual Reforma Educacional en marcha, la propuesta define el perfil del profesor deseado como:

- **Profesional:** Esta definición pone énfasis en la capacidad del profesor de ejercer en forma autónoma y creativa interpretando situaciones, proponiendo y desarrollando cursos de acción adecuados al contexto y en colaboración con otros profesionales.
- **Pedagogo:** Entiende el rol del profesor como profesional con la capacidad de transformar el saber disciplinar en contenido con fuerza pedagógica, lo que supone experticia en didáctica y dominio de la disciplina.
- **Agente Reflexivo y Crítico:** Esta propuesta entiende al profesor con capacidad de aprender y perfeccionarse a partir de la reflexión -individual y entre pares - sobre la propia práctica pedagógica.

- **A cerca de la nueva propuesta curricular del FFID**

De acuerdo a la definición del perfil profesional deseado, la nueva propuesta curricular postula algunas transformaciones fundamentales, con el consecuente impacto en su estructura, tales como:

- la didáctica como espacio de integración entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos;

- la reflexión de la práctica como eje del proceso formativo, lo que se traducirá tanto en la asignación de mayor tiempo destinado a la misma, como en la redefinición de su lugar en el currículum de formación inicial;
- la eliminación del "asignaturismo" para romper con la lógica academicista que fragmenta el conocimiento en "parcelas disciplinarias" constituirá otro elemento clave de la visión del nuevo currículum que se refleja en una nueva estructura curricular que otorga flexibilidad para agrupar conocimientos y contenidos afines en torno a un objeto de estudio, para garantizar una relación dialógica entre la teoría y la práctica, así como el desarrollo de la práctica reflexiva.
- **Respecto a la propuesta que el proyecto plantea en torno a la innovación:**
  - los objetivos que la misma expone reflejan un compromiso por emprender una transformación institucional y curricular "profunda" para responder a las demandas que la reforma educativa hace al desempeño docente.
  - el documento establece como condición fundamental para implementar la propuesta innovadora la reestructuración de la Facultad de Educación de la Universidad y la apertura de los actores institucionales al cambio, poniendo el énfasis en las variables organizativas y de gestión como marco facilitador para la implementación del proyecto innovador.

### **2.6.2. Categoría II: "Gestión de la formación de profesores del FFID"**

Conjunto de decisiones y acciones conducentes a generar condiciones organizativas que apoyen y potencien los procesos de formación.

Como síntesis explicativa de las tendencias que muestran los datos en torno a esta categoría podemos puntualizar los siguientes aspectos:

- Con respecto al conjunto de decisiones y acciones vinculadas a la elaboración de la propuesta y su socialización, tanto la elaboración como la socialización del proyecto pedagógico innovador estuvieron a cargo de un reducido grupo de "expertos" nombrados por el Rector de la Universidad para gestionar acciones formativas encaminadas a lograr la aceptación y adopción de los cambios por parte de los profesores, situación que será percibida por éstos como una "intervención" de Rectoría a la Facultad de Educación. En este sentido, tanto las resistencias de los académicos de la Facultad ante esta iniciativa, como la permanente confrontación entre estos y el equipo a cargo de liderar su implementación, constituyen las principales problemáticas que los actores entrevistados destacan cuando describen estos procesos.
- Con relación a las decisiones vinculadas a la gestión organizativa del proyecto, se creó una estructura "paralela" a las autoridades de la Facultad de Educación para su implementación. Entre las problemáticas que esta situación generó, los actores destacan las siguientes:
  - deslegitimación de las decisiones tomadas por el equipo "paralelo" a cargo de la implementación del proyecto,
  - dificultad para integrar el proyecto innovador a la vida institucional,
  - desarticulación entre la propuesta curricular y los nuevos requerimientos que la misma plantea a la estructura organizativa y funcional para asegurar su viabilidad.
- Para dar respuesta a estas problemáticas, durante el segundo año se decide pasar la responsabilidad de la coordinación del proyecto al decano de la Facultad de Educación, para luego, durante el tercer año de implementación, incorporar al equipo de gestión a un representante por escuela o departamento. Cada una de estas decisiones implicó cambios en la composición de los equipos responsables, generando problemas tales como:
  - discontinuidad en los procesos,
  - falta de claridad de roles y
  - descoordinación entre las áreas de trabajo.
- En relación a la gestión académica, las tendencias que muestran los datos respecto a

las decisiones y políticas institucionales vinculadas a los ámbitos de docencia, investigación y perfeccionamiento docente son las siguientes:

- respecto a la distribución de la carga horaria y del tiempo académico institucional de los docentes existe un marcado énfasis en la función de impartir docencia en desmedro del desarrollo de otras actividades como la investigación y la extensión;
- los actores vinculados a la gestión institucional expresan agobio por el exceso de tarea administrativa;
- en tanto el acceso de los profesores al puesto de trabajo está regulado por la oferta de horas cátedra disponible (y remunerado por las horas frente a los alumnos) la planta docente se encuentra conformada, en su mayor parte por profesores "hora" o con jornada parcial quienes además deben asumir disparidad disciplinaria;
- la conformación de los equipos de trabajo para la implementación del FFID se realizó reasignando la carga horaria de los académicos a través de la "liberación" de horas docencia, lo que implicó aumento de responsabilidad y esfuerzo sin reconocimiento salarial alguno;
- se desconoce el aporte real de las actividades de perfeccionamiento de los profesores - que constituyen un aspecto central de la propuesta innovadora- al proyecto pedagógico institucional, dada la ausencia de sistematización y evaluación, por parte de las autoridades, en torno a su incidencia posterior en la práctica y en los resultados académicos.
- Por su parte, la gestión financiera del proyecto se caracterizará por la lentitud en el gasto y la baja ejecución de los fondos, así como la ausencia de la contrapartida institucional.
- A su vez, la ausencia de seguimiento y evaluación a los equipos de trabajo, la falta de oportunidad en la toma de decisiones, así como el escaso involucramiento y compromiso por parte de las autoridades tanto de la Universidad como de la Facultad de Educación, serán considerados por los actores entrevistados como signos de falta de liderazgo pedagógico y de voluntad política tanto para canalizar los conflictos como para revertir los problemas que se presentaron en el marco de la implementación del proyecto innovador.
- Finalmente, en relación a los resultados arrojados por la evaluación de proceso de la implementación del FFID, los actores manifiestan preocupación acerca de dos aspectos fundamentales:
  - al criterio del Consejo Superior de Educación a la hora de otorgar la autonomía universitaria
  - la sustentabilidad de los cambios emprendidos a la hora de prescindir del apoyo económico efectuado durante los primeros años de implementación del FFID.

### **2.6.3. Categoría III: "Gestión curricular del FFID"**

Conjunto de decisiones que se adoptan a nivel institucional y que repercuten en la comunidad social y educativa, en tanto supone la definición de una forma de organizar y de entender la práctica de la enseñanza, que delimitan tanto momentos especializados de decisión como roles capacitados para tales decisiones.

En relación a esta categoría de análisis, a modo de síntesis explicativa, exponemos las principales tendencias que muestran los datos en los siguientes puntos:

- La metodología utilizada por el equipo de gestión curricular tanto para la elaboración de la nueva estructura curricular, como para la elaboración de los planes y programas se caracterizó por ser abierta y participativa. En efecto, los propósitos fundamentales por los que se convocó a todos los académicos de la Facultad (así como a los directores de escuela y jefes de carrera) fueron los siguientes:

- a. socializar fundamentos y alcances del proyecto pedagógico innovador, recientemente adjudicado y hasta el momento desconocido por la mayor parte de los actores institucionales;
  - b. integrar a todos los profesores al proceso de elaboración de una nueva propuesta curricular en el marco de implementación de dicho proyecto.
- A su vez, el proceso de desarrollo curricular, liderado por dos actores institucionales (expertos en currículum, externos a la Facultad de Educación, uno de los cuales había formado parte del grupo a cargo de la elaboración de proyecto FFID), estuvo orientado y supervisado mediante guías de trabajo que los profesores de cada escuela y departamento utilizaron para dar contenido a la nueva propuesta curricular.
  - Sin embargo, existe una marcada tendencia a destacar los conflictos y luchas de poder entre grupos de académicos resistentes a participar y apoyar dicha iniciativa. Estos grupos manifestaron desacuerdo frente a las concepciones que constituyen el núcleo sustantivo de la nueva propuesta de formación - currículum, práctica reflexiva, trabajo interdisciplinario, etc.- Concepciones que tendrán fuertes implicancias para el trabajo de los académicos, en tanto suponen una redefinición profunda de su práctica profesional, así como un replanteo de la organización y distribución de la carga horaria curricular, lo que será vivido por los profesores como una amenaza a su fuente laboral.
  - Estos conflictos culminarán con la intervención de parte del equipo al grupo más resistente de la Facultad de Educación.
  - Otro tipo de problemas que los actores debieron sortear para la implementación de la nueva estructura curricular, pertenecen, en su mayor parte, al ámbito organizativo, tales como: la discontinuidad en los procesos por cambio en la composición de los equipos; descoordinación entre las áreas de trabajo; superposición de tareas; ausencia de coordinación curricular "vertical" producido por falta de comunicación y de tiempo para el trabajo en equipo, etc.- lo cual es considerado por los actores como problemas generados por error de gestión institucional.

### 3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación mostramos algunas tensiones, entre el contenido de la propuesta innovadora - sus fundamentos, supuestos teóricos, objetivos y estrategias - y las principales decisiones vinculadas a la gestión pedagógica y curricular en el marco de su implementación, que se infieren a partir del análisis interpretativo de las categorías.

En primer lugar, es posible notar una tensión entre el paradigma en el que se inscribe la definición del rol del profesor propuesto por el proyecto pedagógico innovador y los supuestos que fundamentan las decisiones de gestión pedagógica y curricular de la innovación.

En efecto, mientras el discurso de la propuesta innovadora define para los profesores un nuevo tipo de ejercicio profesional que se caracteriza, por "...un nuevo "modo de hacer" basado en la reflexión, la autonomía, en la capacidad de tomar decisiones y de generar, individual y colectivamente, respuestas adecuadas ante contextos escolares diversos", las decisiones vinculadas tanto al origen de la iniciativa como a la elaboración de dicha propuesta, estuvieron en manos de una "elite" de académicos nombrados por Rectoría para tal efecto, subordinando el papel de los profesores al lugar de "participantes pasivos" al no intervenir en la definición de los objetivos y finalidades de su propio trabajo, limitándose a transmitir lo que otros, desde fuera, definieron como deseable para la formación de profesores.

Esta contradicción tendrá efectos directos en el alcance real de los objetivos propuestos por el proyecto de formación ya que, difícilmente, podrán los académicos fomentar en sus alumnos un desarrollo profesional autónomo basado en la reflexión y en el juicio crítico sobre la propia práctica, en un contexto de actuación burocráticamente controlado, donde los márgenes de autonomía o creatividad se circunscriben a la mera aceptación, aplicación - o rechazo - de directrices externas.

Es posible notar una nueva tensión entre el discurso del equipo a cargo de la gestión curricular- que manifiesta su adhesión a los postulados de pedagogía crítica y a una concepción constructivista del currículum - y los mecanismos utilizados para comunicar y socializar la propuesta innovadora que, al ser poco efectivos a la hora de lograr aceptación por parte de los diferentes grupos de académicos, culminarán con la intervención al grupo más resistente de la Facultad de Educación.

De acuerdo con un modelo constructivista del conocimiento todo enfoque de desarrollo curricular parte reconociendo las perspectivas e ideas previas de los profesores, primando no ya el diseño en sí, sino los significados que, de acuerdo al contexto, le otorgan los agentes.<sup>4</sup>

Sin embargo, ante el rechazo que manifiestan los académicos frente a las concepciones fundamentales que sustentan la propuesta innovadora -diseñada anteriormente por otros actores y que constituirá el "marco" para la construcción de la nueva estructura curricular- los procesos de "diseminación"<sup>5</sup> de dicha propuesta se traducirán en un enfrentamiento irreconciliable entre el grupo reformador, convencido de las bondades de sus ideas, y las teorías implícitas de los profesores que, enraizadas en la cultura institucional y en los valores representados por el currículum en uso, siguen sin alterarse sensiblemente.

En efecto, pareciera que el equipo de gestión curricular, confiado en la solidez de su proyecto, apostó más hacia la aplicación fiel de un "buen diseño", que a un desarrollo curricular entendido como "proceso de adaptación mutua"<sup>6</sup> entre un conjunto de agentes (alumnos, profesores y reformadores) y la propuesta innovadora, a través del cual se redefine el currículum mediante procesos y experiencias educativas que contribuyen conjuntamente a recrearlo.

En este sentido, entendemos toda propuesta curricular como un aspecto que exige ser abordado no solo como construcción discursiva que expresa un pensamiento sobre la formación de profesores y las competencias que tal proceso debe inculcar, sino también en términos de las relaciones de poder que estructuran los intereses y visiones operantes en la definición de dicho discurso y en las estrategias utilizadas para su diseminación e implementación, ya que "...las relaciones sociales de poder y las luchas que le dieron origen lo cargan de fisuras y contradicciones que; según la correlación de fuerzas presentes en el momento de su implementación, pueden emerger y diluir su impacto sobre las prácticas formativas"<sup>7</sup>

Por ésta razón la propuesta de introducir cambios en la estructura curricular o prácticas de trabajo debe ser considerada en términos de su relación con los intereses y preocupaciones inmediatos de aquellos miembros a quienes es probable que afecten, directa o indirectamente, ya que su legitimidad, así como su capacidad real para transformar las prácticas pedagógicas en uso, depende de las definiciones que de ella realicen los grupos de académicos, de las características de la estructura de relaciones existentes, de la distribución del poder y de las oportunidades de interacción de que disponen los miembros participantes.

<sup>4</sup> Bolívar, A. (1999). "Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales", en Escudero, J. ed., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: Síntesis. p.176.

<sup>5</sup> Término acuñado por Antonio Bolívar para aludir a "...diversas condiciones y mecanismos a través de los cuales la Administración hace llegar sus mensajes y propuestas a los distintos centros y profesores para que sean aplicados, así como también situaciones en las que grupos o colectivos de profesores, centros u otros agentes, dentro de las instituciones o entre redes de las mismas, diseminan sus proyectos, experiencias o conocimientos pedagógicos." Bolívar, A. (1999). op.cit. p.70

<sup>6</sup> Bolívar, A. (1999). op.cit. p. 176.

<sup>7</sup> Suárez, D. (1994) "Currículum, Formación Docente y Construcción Social del Magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas" Revista IICE N°5. Buenos Aires. p.17



Al revisar algunas decisiones y acciones inscritas en el marco de la gestión institucional de la innovación es posible evidenciar una nueva tensión entre las condiciones organizativas y distribución de recursos humanos y materiales que demanda la implementación del nuevo proyecto curricular y las políticas institucionales relacionadas a la gestión académica, organizativa y financiera desarrolladas en el marco de la implementación de dicho proyecto.

Así, al tomar en cuenta las decisiones de gestión académica es posible notar que, mientras que el proyecto curricular innovador propone un enfoque reflexivo sobre la práctica pedagógica -sustentado en la investigación sobre la práctica y la confrontación de visiones entre pares- la función de impartir docencia en forma presencial, así como las tareas administrativas, ocupan la mayor parte del tiempo académico de los docentes, en desmedro de otras actividades tales como la investigación, la extensión y el trabajo en equipo. Esta situación conlleva una contradicción institucional entre un discurso orientado a promover la formación de profesionales autónomos y reflexivos y una práctica docente desactualizada y descontextualizada, condenada a repetir conocimientos elaborados por otros, dependiente a los criterios normativos - burocráticos de regularización del trabajo intelectual según horas presenciales o no presenciales del docente con sus alumnos.<sup>8</sup>

Por otra parte, si bien en la propuesta se asume explícitamente la necesidad de contar con "... la apertura de los actores involucrados como condición para el logro de un proyecto de Formación Inicial de Profesores innovador y renovado", aspectos tales como las características de la planta funcional, conformada en su mayor parte por profesores hora, constituyen un verdadero obstáculo para la internalización del cambio a la vida institucional y el compromiso de los actores en estos procesos. En este sentido, parece difícil que puedan alcanzarse los objetivos de autonomía, profesionalización y elevación de la calidad al margen de las condiciones objetivas de desempeño que hacen que los docentes formadores y el contexto institucional de formación sean cada vez menos profesionales.

En relación a la gestión financiera del proyecto, a pesar de que el mismo significó un importante aporte de dinero para enfrentar las profundas y costosas transformaciones institucionales que la implementación de la innovación demandaba para hacer posible su viabilidad y sustentabilidad en el tiempo; la lentitud en el gasto y la baja ejecución serán los principales problemas que en este ámbito se deberán enfrentar, demorando los procesos de cambio necesarios en las estructuras organizativas y académicas de la institución.

Finalmente, respecto a la gestión organizativa, a pesar de que se reconoce explícitamente en la propuesta la necesaria reestructuración de la Facultad de Educación para hacer posible la viabilidad de la reforma, durante el primer año de implementación de la misma se estableció una "estructura paralela", que además de dejar intacta la estructura orgánica y funcional de dicha Facultad, reforzó el carácter interventor de la iniciativa, poniendo en riesgo su internalización en la vida institucional.

Así, al revisar la tensión que se plantea entre las decisiones relacionadas a la gestión académica, organizativa y financiera desarrolladas en el marco de la implementación de la propuesta innovadora y las condiciones organizativas y estructurales que la misma demandaba para su viabilidad, una nueva contradicción es posible evidenciar, esta vez, en el discurso de las autoridades de la Universidad:

---

<sup>8</sup> Pinto, R. (1999) "Pluralidad de procesos de formación de profesores en América del Sur y contradicciones derivadas" Ponencia presentada en el Seminario Internacional: "Presente y pluralidad de futuros en los procesos de formación docente" UNCE. Santiago de Chile.

Si bien el Rector cumplirá un papel decisivo en la iniciativa y apoyo a un selecto grupo de académicos para la elaboración y puesta en marcha del proyecto innovador; a medida que avanza la implementación del mismo y, con ella, los conflictos internos entre actores y grupos institucionales, en lugar de orientar las decisiones a efectuar los cambios necesarios para potenciar los procesos de formación que el proyecto pretendía lograr, la falta de intervención, la ausencia de seguimiento y apoyo constituirán -según los actores entrevistados- las características predominantes de su gestión, contradicción que será interpretada por éstos como una manifestación de ausencia de voluntad política para implementar el cambio.

En efecto, a partir del análisis de los datos analizados y a la luz de la bibliografía consultada en torno al tema, es posible advertir que en el caso estudiado, la gestión de la formación de profesores en lugar de orientar las decisiones y acciones hacia la conformación de un contexto organizativo facilitador y promotor del cambio, pareciera haber centrado su interés más en la planificación de un proyecto que responda a los requisitos formales - establecidos en forma externa por el Consejo Superior y el Ministerio de Educación- que en los genuinos procesos de transformación interna que su implementación demandaba. En este sentido, pareciera predominar en los procesos de gestión de la formación una racionalidad administrativa-burocrática (verticalista, centralizada, focalizada en el cumplimiento de la norma) preocupada más por la elaboración de un diseño de cambio "científicamente bien avalado", que cumpla con requisitos formales establecidos por la Administración, en este caso por el Consejo Superior de Educación, que en desarrollo genuino de procesos académicos de calidad.

#### **4. CONCLUSIONES**

##### **4.1. En relación con los alcances y profundidad de la innovación propuesta por el proyecto de mejoramiento de la formación inicial de profesores**

A la luz de los supuestos teóricos de base y tomando en cuenta los resultados de nuestro estudio empírico en torno al tema, podríamos acercarnos a las siguientes conclusiones:

Al analizar las decisiones vinculadas a la elaboración y puesta en marcha de la innovación es posible vislumbrar algunos fundamentos relacionados a una concepción técnico-burocrática del cambio centrada en el diseño de la innovación técnica y científicamente avalado por expertos, cuya gestión centralizada y verticalista, se orienta a vencer las resistencias iniciales para lograr su adopción por parte del profesorado. Concretamente, se trataría de un proyecto que, al no ser fruto de un proceso participativo y consensuado colectivamente:

- no estaría representando los intereses de la mayor parte de los académicos de la facultad,
- no sería percibido por la mayoría de los actores involucrados como oportunidad de crecimiento profesional,
- difícilmente incida en las prácticas pedagógicas habituales, en forma significativa,
- descuida su internalización a la vida institucional, dificultando la construcción de una instancia de crecimiento y desarrollo real para la organización educativa.

##### **4.2. En relación con las características de la Gestión de la Formación en la Facultad de Educación y Humanidades en el marco de la implementación del FFID**

Hasta el tercer año de implementación del proyecto FFID (momento en que realizamos nuestro estudio empírico) resulta posible notar algunas características y problemáticas derivadas del conjunto de decisiones y acciones vinculadas a la gestión de la formación, tales como:

- Los cambios en la estructura curricular no se ven acompañados por cambios significativos en la estructura organizativa -académica de la facultad que condiciona fuertemente el trabajo profesional de sus académicos.
- La lentitud en el gasto y la baja ejecución de los fondos caracterizarán la gestión financiera del proyecto, demorando con ello las transformaciones estructurales necesarias que la innovación demandaba para hacer posible su viabilidad y sustentabilidad en el tiempo.
- Poca sistematicidad en el seguimiento, apoyo y evaluación a los equipos de trabajo, falta de oportunidad en la toma de decisiones, así como escaso involucramiento y compromiso por parte de las autoridades de la Universidad, serán considerados por los actores entrevistados como signos característicos de la gestión del FFID.
- Los conflictos generados por las resistencias de los académicos al cambio y por las luchas de poder entre diferentes grupos por liderar la iniciativa, condujeron a las autoridades a generar sucesivos cambios y rupturas en la composición de los equipos de trabajo generando problemas tales como discontinuidad en los procesos y descoordinación entre las áreas de trabajo, entre otros.

#### **4.3. En relación con los procesos de Gestión Curricular del FFID en la institución estudiada**

Tomando como punto de partida los resultados de nuestro estudio empírico y a la luz de los supuestos teóricos de base desarrollados en nuestro marco teórico, podemos concluir que:

- La gestión curricular del FFID, durante la etapa de diseño de la nueva estructura curricular, adoptará matices de un enfoque tecnócrata de la innovación al desconocer el contexto de recepción de la misma - esto es la cultura profesional de los profesores, sus teorías implícitas construidas tras largos años de experiencia profesional, así como las características estructurales de la organización y su capacidad para procesar la innovación- lo que se contradice con el discurso de la propuesta misma,
- La gestión curricular, al ser confrontacional a la cultura institucional vigente, dificultará la generación de condiciones para su apropiación por parte de los actores involucrados, poniendo en riesgo su sustentabilidad en el tiempo.

A partir de los puntos anteriormente descritos en torno a los procesos estudiados y tomando como referente la pregunta que orientó este trabajo, finalmente podemos plantear, a modo de síntesis final:

Las características de la gestión formativa y curricular predominantes en esta institución formadora de profesores durante los primeros tres años de implementación del proyecto FFID, estarían dificultando la generación de condiciones organizativas e institucionales necesarias para asegurar la instalación de la propuesta innovadora y su sustentabilidad en el tiempo.

#### **5. BIBLIOGRAFÍA**

- Avalos, B. (1994). "Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica". Revista Pensamiento Educativo, Vol. 14. Santiago de Chile. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. comp. (1992). Formación de profesores: Impacto, pasado y presente. Buenos Aires: FLACSO/CIID. Ed. Miño y Dávila.
- CEPAL (1999). Panorama Social de América Latina. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Contreras, J. (1999). "¿Autonomía por Decreto?: paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado". En Education Policy Analysis Archives, Vol. 7 N°17. Barcelona. España.

- Contreras, J. (1990). Enseñanza; Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid. Ed. Akal.
- Cox, C. y Gysling, J.(1990). La Formación del profesorado en Chile (1842-1987). Santiago de Chile: CIDE.
- Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- De la Torre, S. (1994). Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación. Madrid: Ed. Dykinson, S.L.
- Escudero, J. ed. (1999) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Ed. Síntesis.
- Escudero, J. (1994). "La innovación y la organización escolar", en: Pascual, M. A. comp. Innovación y organización educativa. Madrid. Ed. Paidós.
- Escudero J. y González M. (1994) Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?. Madrid: Ed. Pedagógicas.
- Escudero, J. y González, M. (1987). Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona: Ed. Humanitas.
- Fullan, M y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Fullan, M. (1994). "La gestión del centro: el olvido de lo fundamental", en: Revista de Educación N° 304. Madrid.
- Greenfield, T. y Ribbins, P. (1999) Administración Educacional. Hacia una ciencia humana. Programa de Magister en Educación. Traducido en la cátedra de Teorías Organizacionales. Prof. Eduardo Astudillo. Santiago de Chile. Facultad de Educación. P.U.C. Chile.
- Gysling, J. (1994). "Formación de profesores de enseñanza media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación", en: Pensamiento Educativo. Vol. 14. Santiago de Chile.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ed. Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1993). "Proyectos curriculares y práctica docente", en: Cuaderno Didáctico N° 2. Gobierno de Canarias.
- Ministerio de Educación de Chile (1998). Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Descripción del Programa. División de Educación Superior.
- Ministerio de Educación (1997). Bases: Concurso de proyectos para el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes. División de Educación Superior. República de Chile.
- Pascual, E. y Rodríguez, E. (1995). "Formación de profesores y calidad de la Educación". Seminario Iberoamericano: Calidad de la Educación. UNESCO/OREALC. Chile.
- Santos Guerra, M. (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Málaga: Ed. Aljibe.
- Suárez, D. (1994). "Currículum, Formación Docente y Construcción Social del Magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas". Rev. IICE N°5. Buenos Aires.
- Zeichner, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo", en: Cuadernos de Pedagogía N° 220. Barcelona.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1993). La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Madrid: Ed. Morata.