



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Ibáñez Salgado, Nolfi
LOS PROFESORES Y LA REFORMA
Estudios Pedagógicos, núm. 24, 1998, pp. 99-106
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513846008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org





redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Estudios pedagógicos (Valdivia)

On-line ISSN 0718-0705

-  [How to cite this article](#)
-  [Add to favorites article](#)
-  [Send to E-mail](#)
-  [Print HTML](#)

Estud. pedagóg. no.24 Valdivia 1998

Estudios Pedagógicos, N° 24, 1998, pp. 99-106

ENSAYOS

LOS PROFESORES Y LA REFORMA

The teachers and the reform

Prof. Nolfi Ibáñez Salgado

Resumen

El artículo llama la atención sobre la importancia de la disposición emocional de los profesores para llevar a cabo la reforma educacional chilena. El profesorado enfrenta un cambio de paradigma que implica también un cambio en los compromisos profesionales y requiere de la aceptación previa de los actores. La caracterización del estilo de las prácticas pedagógicas que se debe abandonar y la explicitación de las actitudes, estrategias y métodos que ahora son deseables, implican una suerte de desvalorización del quehacer habitual de los docentes. Atender a este aspecto puede contribuir al éxito de la innovación, disminuyendo la resistencia al cambio. La autora da algunos ejemplos de experiencias realizadas con este propósito.

Abstract

The article calls attention to the importance of the emotional disposition of teachers to carry out the Chilean educational reform. Teachers are faced with a change of paradigm which also implies a change in the professional duties which require a previous acceptance of those involved: the characterization of old-fashioned pedagogical practices that must be abandoned and the explicitation of attitudes, strategies and methods that are desirable, imply a sort of devalue of the habitual work of teachers. Paying attention to this aspect can contribute to the success of the innovation, lowering the resistance to change. The authors give some instances of experiences carried out with this purpose.

La reforma educacional chilena es una gran oportunidad para los estudiantes y para los profesores. Para los estudiantes porque su implementación significa la creación de espacios educativos más propicios para formarse como personas reflexivas, responsables, seguras de sí mismas y, por lo tanto, respetuosas y abiertas a las distintas ideas. Para los profesores, porque contarán con las condiciones necesarias para construir respuestas pedagógicas nuevas, adecuadas a las demandas del sistema, con el apoyo de las distintas redes diseñadas para tal efecto. Para que esto se concrete, es indispensable que los profesores en ejercicio opten por cambiar las premisas de pensamiento en las que fueron formados y estén dispuestos a modificar sus prácticas pedagógicas. El nuevo paradigma aceptado en educación implica necesariamente su incompatibilidad con el anterior. El paradigma conductista es incompatible con el constructivista, por lo que quienes sustentan su trabajo en uno u otro son partidarios de distintas teorías, o sea, "son como los miembros de comunidades de distinta cultura-lenguaje" (Kuhn 1980: 312). El primer paso es, entonces, intentar que quienes aún no están convencidos cambien sus preferencias. Sin embargo, la forma en que se ha estado planteando este paso previo tiene implícita una suerte de desvalorización de la labor que se realiza, lo que puede provocar una mayor resistencia a aceptar la invitación para ver lo mismo en una perspectiva diferente.

El presente trabajo intenta llamar la atención sobre este aspecto que ha sido descuidado no obstante su enorme importancia para el cambio educacional que se espera lograr. La gran difusión de los aspectos negativos o no deseados que caracterizan la práctica pedagógica en todos los niveles del sistema educativo y que constituyen casi todo lo opuesto de lo que se espera lograr con la reforma, implica de algún modo la *desvalorización del quehacer cotidiano de los profesores en ejercicio*, lo que ciertamente no puede contribuir a la disposición favorable al cambio. Estamos frente a un proceso que pide a los profesores abandonar lo que "se sabe hacer" para poder recrearlo y, al mismo tiempo, tener la disposición para aprender a hacer cosas nuevas tendientes a establecer las relaciones profesor-alumno y alumno-contenido que ahora cobran mayor relevancia. Esto no puede forzarse. Se hace sólo a partir de los deseos, de las preferencias de cada quien.

Las posibilidades de transformación de la actual cultura escolar radican principalmente en las oportunidades de cambio efectivo en las prácticas pedagógicas de los profesores. No hay innovación posible sin un cambio de actitud de quienes hacen la educación día a día. El discurso del Presidente Frei en la ceremonia de firma de los proyectos de ley referidos a la extensión de la jornada escolar reconoce que la reforma educativa descansa en un factor clave: el docente, y declara: "estamos convencidos de que de la calidad de los docentes depende la calidad de la educación" (Presidencia de la República, agosto 1996: 10). Por su parte, los profesores están conscientes de la tremenda importancia de su rol: "No existe innovación sin un cambio en las prácticas pedagógicas; y no habrá cambio de las prácticas pedagógicas sin un cambio real de los docentes. Y no habrá cambio de los docentes si éstos no se constituyen en reales protagonistas del proceso de innovación" (Jorge Pavez, Presidente Nacional del Colegio de Profesores, en su intervención en el [Seminario Montegrande, mayo de 1997](#)).

Lo que se espera lograr con la reforma educacional es cambiar la cultura escolar actual, a partir de un cambio en las personas que constituyen esa cultura. Esto no parece fácil para el magisterio, los profesores somos considerados como un grupo conservador, quizá uno de los más conservadores, en lo que a estilos de trabajo se refiere. Con cierta independencia de los planteamientos teóricos imperantes en cada época, los profesores de aula han conservado un estilo de trabajo que enfatiza la enseñanza y no el aprendizaje, lo que indicaría que su praxis pedagógica no necesariamente se ha modificado cada vez que se han adoptado nuevas explicaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje ([Ibáñez 1996](#)).

Los resultados de las investigaciones y los informes técnicos que los expertos nacionales e internacionales han emitido en el contexto del mejoramiento de la calidad de la educación de nuestro país y de la región, han puesto de manifiesto que las metodologías utilizadas en el proceso educativo se caracterizan por ser de corte autoritario y centradas en la memorización, mientras que los contenidos se trabajan sin contextualización y con escasa o nula relación con la experiencia cotidiana de los alumnos. Esta pedagogía, centrada en el aprendizaje memorístico que conduce a las evaluaciones de selección múltiple, es percibida negativamente y considerada cerrada y autorreferente. En las percepciones de los distintos actores de la educación y en sus demandas al sistema educativo, los estilos de relación profesor-alumno que se establecen a partir de las modalidades de trabajo pedagógico en el aula y en la escuela tienen un rol preponderante ([Edwards y otros 1994](#), [Errázuriz y otros 1994](#), [Letelier, López y Martínez 1993](#), [Schiefelbein 1992](#), [UNESCO 1993](#), [MINEDUC 1997](#)). En el mismo sentido, los nuevos planes y programas para la educación básica chilena indican que las metodologías de trabajo empleadas por los profesores así como los procedimientos de evaluación determinarían tanto los estilos de relación que los profesores establecen con los alumnos como la relación que los alumnos llegan a establecer con los contenidos de aprendizaje (Decreto 545/1996, Art. 2° b).

LO QUE SE ESPERA DE LOS PROFESORES

Entre los especialistas existe consenso en la necesidad de construir respuestas pedagógicas que contribuyan a la formación de personas solidarias, creativas y capaces de resolver problemas. Para los años próximos se espera que los profesores constituyan una cultura escolar que no conocieron en su formación como ciudadanos y tampoco en su formación como pedagogos: *la cultura de la innovación*. Para esto deben estar dispuestos a dejar las certezas en las que fueron formados y “aventurarse” por nuevos caminos que conduzcan o puedan conducir a que sus alumnos logren aprendizajes efectivos, aprendizajes integradores, con significado y proyección claros. Se espera que los profesores pasen de un estilo de transmisión de saberes a un estilo de conducción, guía y apoyo a los aprendizajes; de un estilo de corte autoritario a uno democrático y participativo; de un estilo que privilegia el individualismo y la competencia a uno que favorezca la solidaridad y la cooperación; de un estilo de evaluación poco flexible, de respuesta única y que privilegia el producto, a un estilo de evaluación dinámica, de respuesta abierta y que considere el proceso. Esto es lo que la reforma educacional chilena exige de los profesores para tener éxito.

Lo anterior supone que las formas de trabajo del profesor de aula han estado mal enfocadas, por decirlo de algún modo, y que deben ser modificadas. Esto significa que lo que ha formado parte del quehacer cotidiano de la mayoría de los profesores, ya no es deseable. Veamos algunos ejemplos que pueden ser comunes a todos los niveles de enseñanza:

1. Una de las estrategias predominantes en el aula es la repetición-memorización, lo que es coherente con el paradigma que se abandona. Las recomendaciones de los nuevos planes y programas destacan que la tarea docente “de ninguna manera debe limitarse a la presentación de informaciones para su adquisición/memorización y *comprensión*” (Decreto 545/96: 11). Hoy se entiende que no es posible asegurar el aprendizaje con la repetición, puesto que el conocimiento no se transmite sino que se construye en relación con lo ya conocido, por lo que el profesor deberá aprender estrategias metodológicas que prioricen la

actividad indagativa, la resolución de problemas, la creatividad personal, el intercambio de experiencias, la integración de las diversas temáticas, etc.

2. La práctica evaluativa se ha limitado casi exclusivamente al producto final del aprendizaje y a su calificación. Generalmente se “toma” la materia por unidades que a menudo no tienen relación entre sí. Las notas finales son las que demostrarían si el alumno aprendió o no la materia y son decisivas para su promoción escolar. En la nueva mirada, el mal resultado en la prueba final ya no es clara evidencia de ignorancia, puesto que se reconoce que entran en juego múltiples factores emocionales y afectivos y, además, cobra relevancia la evaluación del proceso de aprendizaje. Esto hace necesario que el profesor aprenda nuevas estrategias evaluativas dinámicas que consideren el contexto y los distintos estilos de aprendizaje.

3. El profesor siempre creyó que era parte de su rol corregir la expresión oral espontánea de sus alumnos cuando ésta no correspondía a la forma culta aceptada. Ahora se recomienda no hacerlo, puesto que se debe respetar y valorar la lengua materna y los saberes del alumno que corresponden a la cultura de su entorno más cercano, con el objeto de favorecer su disposición a comunicarse.

4. Elementos didácticos como guías y fichas, que han sido tradicionalmente utilizados en todos los niveles de enseñanza, son ahora considerados como materiales “rígidos”, por lo que se sugiere limitar su uso. El profesor deberá aprender a construir herramientas que se ajusten a los nuevos requerimientos.

5. No sólo por los resultados de las investigaciones sino también por la propia experiencia, sabemos que en el ámbito escolar se utilizan métodos y denominaciones para distinguir a los buenos de los malos alumnos, a los interesados de los que no muestran interés, a los estudiosos y ordenados de los flojos e indisciplinados. La reforma plantea la necesidad de “introducir cambios significativos en la cultura escolar, erradicando los lenguajes discriminatorios y evitando modalidades autoritarias” (Decreto 545/96, Art. 2° C).

UN RIESGO POTENCIAL

Hoy se acepta el hecho de que cada sujeto construye su aprendizaje, sus significados. El profesor sólo puede guiar, facilitar, apoyar su camino particular y único hacia la meta. Todo apunta a que el modo habitual en que se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, definitivamente no sirve. Hay que mirar ahora en una perspectiva constructivista, integrar la importancia de la emoción y de los afectos, dar oportunidades variadas para desarrollar la creatividad en los alumnos y no la habilidad memorística. El profesor debe despojarse de su papel de sabio, contextualizar los contenidos, considerar las experiencias previas de sus alumnos, respetar sus ritmos de aprendizaje, etc.

De esta manera, al mismo tiempo que la reforma pone la educación y los profesores en un primer plano, destacando la importancia de quienes hacen la educación en las aulas, inevitablemente muestra, implícita o explícitamente, que, por los motivos que fueren, los profesores no han estado haciendo bien su trabajo. Las modalidades pedagógicas tradicionales ya no corresponden a las exigencias del sistema. Ya no son pertinentes la mayoría de sus estrategias y métodos. El saber del profesor, en un sentido estricto, ya no tiene la relevancia de otrora, puesto que el conocimiento no es transmisible ni permanece estático y los alumnos deben desarrollar sus propios proyectos indagativos y asignar sus propias significaciones a los nuevos aprendizajes. Las correcciones y/o sanciones que han sido habituales frente a determinados comportamientos de los estudiantes deben ser revisadas con el objeto de aprovechar esas situaciones como instancias de aprendizaje. Los materiales didácticos que se han utilizado por años deben ser recreados para que cumplan su papel de apoyo al aprendizaje que se construye y consideren el error como válido durante el proceso. En fin, como ocurre siempre en los cambios de paradigmas, aspectos que antes pasaron desapercibidos o vistos de una determinada manera, pasan a ser patentes y significativos, o vistos de manera distinta.

Todo esto representa el riesgo de dejar a los profesores casi “con las manos vacías”; supone el peligro de la desmotivación, de la inseguridad, de sentir la falta de reconocimiento. Al mismo tiempo que cambia la mirada sobre el proceso educativo, cambia también el conjunto de compromisos profesionales de sus actores. Si el cambio es percibido como algo que desvaloriza lo que se ha hecho durante mucho tiempo o como un cambio forzoso, sin duda no contaremos con el entusiasmo o los deseos de los profesores para modificar su práctica pedagógica. Una innovación que toque puntos muy sensibles del sistema o de sus integrantes, así como la existencia de una resistencia al cambio superior a la que pensaron que encontrarían quienes diseñaron la innovación, son factores que se mencionan como posibles causas del fracaso o de los efectos muy reducidos de las reformas en los sistemas educativos de distintos países. Como un aspecto clave facilitador de la innovación, las investigaciones destacan el compromiso con el cambio de quienes participan en la reforma ([Oteiza y otros 1994](#)).

EL CAMBIO DE ACTITUD

Para que los profesores en ejercicio tengan acceso a las herramientas conceptuales y técnicas que les permitan innovar en su quehacer pedagógico la reforma educacional chilena ha puesto en marcha programas especiales de perfeccionamiento docente y de apoyo a la formación de profesores. Sin embargo, este gran esfuerzo podría no ser exitoso si los profesores, de cualquier nivel de enseñanza, no desean cambiar la modalidad de trabajo que han venido realizando por años. Por ejemplo, si para un docente es más deseable el trabajo individual y el silencio en su sala de clase que el trabajo cooperativo y la discusión por grupos, es improbable que la razones esgrimidas desde los fundamentos teóricos de la reforma hagan cambiar su preferencia. Sus propias razones para privilegiar el trabajo individual y el ambiente silencioso son también valederas y, además, él o ella tiene la certeza de haber comprobado la efectividad de su método en el transcurso de su propia práctica pedagógica. Este ejemplo puede aplicarse a los estilos de interacción, a las estrategias de enseñanza, a la evaluación, etc. La aceptación de nuevas premisas es una experiencia que no se puede forzar, por lo que el camino válido es el de la persuasión. Si se acepta que para que cambie la educación es necesario un cambio de actitud de los profesores, hay que preguntarse: ¿qué es lo que cambia cuando uno dice que la actitud cambia?, sin duda es la disposición para realizar acciones distintas, para escuchar lo que antes se desdeñó, para evaluar la importancia posible de lo que se consideraba fútil. Es decir, cambia la emoción, el deseo, la preferencia. La emoción es previa a lo racional y acota el ámbito de las acciones posibles de emprender en cada momento. “Todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas *a priori* desde cierta emoción” ([Maturana 1990: 15](#)). Hacerse cargo de que las emociones son fundamentales porque su cambio implica un cambio en las acciones, podría ser un camino facilitador en el proceso deseado de transformación de nuestra cultura escolar. Dicho de otro modo, habría que atender a la emoción de quienes se espera que emprendan acciones basadas en una nueva mirada.

En los últimos años se han realizado algunas experiencias en este sentido, tanto en Chile como en Perú y Colombia, que nos muestran que este camino es una opción válida. Una de ellas se desarrolló con casi sesenta académicos de 16 universidades chilenas con facultades de educación, convocados por UNESCO y el CPEIP con motivo de la constitución de la Red Chile para la Transformación de la Formación Docente Inicial en Didáctica de la Lengua Materna, en abril de 1995. Otra de las experiencias contó con la participación de un centenar de docentes pertenecientes a diversas unidades educativas, convocados por la Especialidad de Audición y Lenguaje del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE al Seminario “Lenguaje: una nueva propuesta”, en octubre de 1996. En estas ocasiones se realizó entre otros el taller de la metodología Interaccional Integrativa¹ “Valorización de la emoción como punto de partida del cambio” ([Ibáñez 1995](#)), cuyo objetivo es que los docentes vivencien el cambio de disposición emocional que en ellos ocurre cuando son alumnos de profesores que tienen distintos estilos de enseñanza y por lo tanto establecen distintos sistemas de relación al interior del aula. Los profesores-alumnos destacaron el carácter vivencial de la actividad, se

interesaron por la estrategia metodológica utilizada y, lo más importante, pudieron contrastar sus experiencias como alumnos desde dos emociones distintas. La evaluación hecha por los participantes, tanto en comentarios verbales como escritos, mostró que para la mayoría se había cumplido el objetivo: "...me pareció un taller bastante impactante, porque de alguna manera es un tratamiento de shock" ... quedaron claramente expuestas las diferencias entre el clima participativo y el autoritario y las consecuencias que provocan en los alumnos"; "...la actividad fue entretenida, dinámica, se vio claramente la diferencia de actitudes de las diferentes profesoras y el sentimiento que causó en mí"; "...debo expresar que las actividades en las que participamos nos permitieron vivenciar la antítesis entre dos formas de enfrentar la tarea de enseñar, con lo que particularmente he podido aquilatar el valor de la preparación afectiva de la situación de aprendizaje creada por el profesor"; "...el taller logró representar dos estilos distintos de relacionarse e interactuar en la sala de clase; obviamente mis reacciones respondieron de modo diferente"; "...interesante forma de vivenciar cómo la emoción influye fuertemente en nuestro quehacer cotidiano"; "...significó para nosotros vernos reflejados en algún tipo de profesor"; "...excelente experiencia comparativa entre formas distintas de desarrollar el proceso de aprendizaje"; "...actividad altamente interesante y reveladora"; etc., son algunos comentarios escritos de los profesores asistentes al taller. Comentarios similares se han recogido de la experiencia en Perú, en 1996, con profesoras y psicólogas educacionales alumnas del programa de post-título que imparte en Lima la Universidad de Los Lagos, y en Colombia, en 1997, con profesores de educación media diurna y nocturna del magisterio de Santa Fé de Bogotá.

Lo anterior es sólo un ejemplo. Lo que interesa enfatizar es que parece fructífero considerar como punto de partida en el perfeccionamiento o actualización teórica actividades que posibiliten que los profesores se hagan cargo, a partir de su vivencia, de que la emoción define el tipo de acciones a seguir. Priorizar la disposición emocional favorable de los profesores con actividades que les permitan tener experiencias significativas es un elemento que contribuye a la reflexión sobre sus propias prácticas, sin desvalorizar sus competencias. Para ser coherente con los fundamentos teóricos de la reforma educacional chilena, los que son tan válidos para el aprendizaje de los niños y jóvenes como para el aprendizaje de los adultos, hay que privilegiar los mismos aspectos. En consecuencia, si se requiere que los profesores comprendan nuevas teorías, acepten nuevas explicaciones y aprendan nuevas estrategias, entonces se debe considerar que ellos también deben "construir" su nuevo conocimiento a partir de su entusiasmo por aprender, mediados por profesores que empleen estrategias metodológicas activas, aun cuando esto requiera más tiempo. Este aprendizaje debería contextualizarse en sus experiencias previas, en sus actuales competencias, en sus afectos, en su cotidianeidad, y sobre todo, debería constituir un proceso que no se agotase en uno o dos cursos de verano, para posibilitar una evaluación dinámica y una autoevaluación auténtica.

NOTAS

¹ La metodología Interaccional Integrativa (Ibáñez 1987), basada en la biología del conocimiento de H. Maturana, fue creada por la autora en 1984, inicialmente dirigida a los niños con problemas para aprender; su aplicación se ha extendido a educación básica común y se han realizado adecuaciones para estudiantes de pedagogía y pre y post-grado.

BIBLIOGRAFIA

EDWARDS, V., CALVO, C., CERDA, A.M., GOMEZ, M.V. e INOSTROZA, G. 1994. *El liceo por dentro*. MINEDUC, Programa MECE, Santiago.

ERRAZURIZ, M., GONZALEZ, R., MARTINIC, S., MAUZI, J., SCHARAGER, J., SWOPE, J. y URZUA, P. 1994. *Demandas sociales a la educación media*. MINEDUC, Programa MECE, Santiago.

IBAÑEZ, N. 1995. "Valorización de la emoción como punto de partida para el cambio", *Docto. Taller de la Metodología Interaccional Integrativa*. 1er. Seminario Red RTFD Chile. UNESCO/CPEIP, Stgo.

_____. 1996. "La emoción. Punto de partida para el cambio en la cultura escolar", *Rev. de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* 2: 47-58. Santiago.

KUHN, T.S. 1980. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

LETELIER, M., LOPEZ R. y MARTINEZ, M. 1993. Educación para el desarrollo. Hacia una cultura de Innovación Educativa. Informe Programa de la Innovación. Ministerio de Economía, Santiago.

OTEIZA, F. y MONTERO, P. (coordinadores). 1994. *Diseño de currículum*. MINEDUC-MECE, Santiago.

MATURANA, H. 1990. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette, Santiago.

SCHIEFELBEIN, E. 1992. *En busca de la escuela del siglo XXI*. CPU-UNESCO, Santiago.

UNESCO. 1993. Informe final de la Quinta Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. PROMEDLAC V., Santiago.

MINEDUC. 1997. *La reforma en marcha. Jornada completa diurna para todos*. Santiago.

_____. 1996. Decreto N° 545 del 27 de septiembre. Publicado en el Diario Oficial el 11.10.96. Santiago.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. 1996. Discurso de S.E. el Presidente de la República, Don Eduardo Frei Ruiz-Tagle, en la ceremonia de firma de los Proyectos de Ley referidos a la extensión de la jornada escolar. Santiago, 5 de agosto de 1996.

SEMINARIO MONTEGRANDE. 1997. "Innovar en la enseñanza media: un desafío estratégico". 7 de mayo de 1997.