

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS".

Álvaro Andaur L.¹

Bärbel Schreiber N.²

Cristián Venegas T.³

Mariana Gutiérrez G.⁴

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera Nº 2850, Concepción, Chile

andaur@gmail.com; aries1104_219@hotmail.com; quincetk@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación que tiene por objeto de estudio la profesionalización del profesor dentro del proyecto de transformación social y educativa "Enlazando Mundos" desarrollada en dos escuelas municipales de la provincia de Concepción, que entre sus principales acciones, propone un desarrollo profesional en la propia práctica docente y no mediante cursos formales en instituciones especializadas.

La metodología utilizada fue la comunicativa crítica (Gómez y Otros, 2006) que permite evidenciar tanto dimensiones exclusoras y transformadoras en estudios sociales, incorporando procesos de intersubjetividad y reflexión. El estudio contempló la construcción de dos estudios de casos caracterizados como Profesor A y Profesor B. La recolección de la información usó las técnicas de observación comunicativa y entrevista comunicativa y su validación se realizó de acuerdo a los criterios de rigor de la metodología asumida.

Los resultados de la investigación manifiestan la presencia de dimensiones transformadoras en ambos profesionales, sin embargo, con distinciones notoriamente marcadas a favor del profesor con menos experiencia laboral. Asimismo, la identificación de las dimensiones exclusoras entregan interesantes argumentos para profundizar en un desarrollo profesional instalado desde la propia práctica docente.

Palabras clave: Transformación, intersubjetividad, pedagogía crítica, desarrollo profesional docente, solidaridad, comunidad educativa.

ABSTRACT

This article presents an investigation that takes the professionalization of the teacher as an object of study in the context of the project of social and educational transformation "Connecting Worlds" realized in two municipal schools of Concepción province, that between

¹ Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación. Diplomado en Didáctica e Innovación Pedagógica. Estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

² Profesora de Educación General Básica. Licenciada en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

³ Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación. Diplomado en Didáctica e Innovación Pedagógica. Estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

⁴ Profesora de Educación General Básica. Licenciada en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bárbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

his principal actions, one proposes a professional development in the own educational practice and not by means of formal courses in specializing institutions.

The used methodology was the communicative critique (Gómez and Others, 2006) that allows to demonstrate so much dimensions exclusoras and transformadoras in social studies, incorporating processes of intersubjectivity and reflection. The study contemplated the construction of two studies of cases characterized as Teacher To and Teacher B. The compilation of the information used the technologies of communicative interview and communicative observation, and his validation was realized in agreement to the criteria of rigor of the assumed methodology.

Between the principal finds one found the presence of dimensions transformadoras in both professionals, nevertheless with distinctions glaringly marked in favour of the teacher with less labour experience. Likewise, the identification of the dimensions exclusoras deliver interesting arguments to penetrate into a professional development installed from the own educational practice.

Key words: Transformation, intersubjectivity, critical pedagogy, professional educational development, solidarity, educational community.

1. INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

A lo largo de su desarrollo profesional, el profesor se encuentra inmerso en un contexto altamente complejo y cambiante; es por ello que actualizarse se constituye en una necesidad, sobre todo para comprender y modificar su quehacer en una sociedad de profundas transformaciones, donde la información y el conocimiento son vitales para la integración social.

En el marco de las decisiones político-administrativas, la actuación del profesorado es considerada como de gran responsabilidad dentro del sistema educativo, porque serán los sujetos encargados de transmitir la cultura a los estudiantes, con la pretensión de producir aprendizajes de calidad en ellos. Para responder a estos desafíos en Chile, la formación inicial y continua de los profesores ha sido una preocupación permanente de los gobiernos de la concertación, desarrollando programas de perfeccionamiento técnico, pasantías y cursos profesionalizantes para docentes del sistema educativo⁵.

La totalidad de estas políticas son parte de la reforma educativa chilena, que tiene como fundamentos centrales mejorar la calidad de enseñanza que imparten los profesores. Sin embargo, los resultados educativos no evidencian una mejora sustantiva en los aprendizajes estudiantiles, situación expresada en el ámbito nacional (SIMCE) como internacional (TIMSS, PISA). Dentro de este panorama desalentador, el problema se acentúa cuando revisamos lo que sucede con el alumnado que asiste a las escuelas públicas⁶ que, según eva-

⁵ OCDE: (2004). "Revisión de políticas nacionales de educación en Chile": OCDE y Ministerio de Educación, Chile.

⁶ Situadas regularmente en zonas socialmente desfavorecidas que no consiguen romper con el círculo cerrado de la desigualdad social. Dávila, O. y otros (2005). "Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles". Valparaíso: Editorial Cidpa, pág. 143.

luaciones nacionales e internacionales, logran bajos resultados académicos respecto a establecimientos educacionales privados y subvencionados (Ferrada, 2007), llevando al fracaso escolar de muchos de sus estudiantes.

No obstante, en nuestro país, hay que constatar que la escuela y el profesorado pueden y deben cumplir un papel importante en esa materia, aunque no aislada de agencias y agentes educativos. En este sentido, consideramos que advertir al profesor en su desarrollo profesional ajeno a la colaboración de la comunidad que le rodea bajo creencias sustentadas en el sentido común y no en la profesionalización con sustento científico, perpetúa la situación de desigualdad de los estudiantes del sistema público y su futura exclusión de la sociedad. Se requiere que los centros establecimientos educacionales se transformen en verdaderas comunidades profesionales que fortalezcan el juicio de los profesores y los haga menos dependientes de las prescripciones externas y que la escuela pública sea efectivamente "pública" para la participación activa de todos quienes deseen hacerlo. La apertura del profesorado hacia el trabajo con la comunidad, permite a los docentes superar las barreras arraigadas en los supuestos tradicionales acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y construir una cultura escolar colaborativa con creencias compartidas. Los profesores, en su mayoría, trabajan sobre la base de supuestos referidos a creencias que han sido aceptadas tácitamente sin reflexionar en torno a su validez (Imbernón, 1998); sin embargo, cuando éstas se cuestionan y se analizan con otros sujetos sociales, se descubren perspectivas alternativas donde surge la riqueza y potenciamiento de la actividad colaborativa, incluyendo las aportaciones de todos y todas.

Uno de los modelos que incorpora la comunidad al trabajo escolar lo constituye el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que se desarrollan en España desde 1978 a la fecha. Este modelo se define como "un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos"⁷.

En las Comunidades de Aprendizaje, el profesorado busca la transformación social, de los aprendizajes y de la escuela, desarrollando un modelo profesional alternativo al tradicional. Ahora el profesor no está solo en la sala de clases, sino que abre las puertas a la comunidad, integrando a más agentes educativos en los procesos educativos. Según Elboj y Otros (2002), el rol del profesorado es reorientado hacia la coordinación de la tarea docente y quienes en ella colaboran, sean éstas familias, voluntariado, profesionales, asumiendo un nuevo papel dinamizador y coordinador de quienes colaboran en sus tareas⁸.

Un proyecto social y educativo desarrollado en la VIII región del país, llamado "Enlazando Mundos", asume como referente el modelo de las Comunidades de Aprendizaje antes definidas, pero contextualizado en la realidad nacional y regional, lo cual lo sitúa como un pro-

⁷ Flecha, R y Puigvert, L.(2002). "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa". Concepción. REXE. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Volumen 1 Nº1, pág. 4.

⁸ Elboj Saso, C y otros (2002). "Comunidades de Aprendizaje, Transformar la educación". Barcelona: Graó, pág. 77.



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

yecto propio. Este proyecto agrupa a diversos agentes sociales de variados niveles de formación académica, provenientes de distintas realidades sociales, culturales y económicas, pero que comparten una meta común: "el sueño de construir una escuela pública donde sus alumnos y alumnas puedan obtener igualdad de oportunidades de aprendizaje"⁹.

En el marco de este proyecto, la figura del profesor se ve profundamente modificada, pues su accionar pedagógico no depende de su exclusividad, sino de la incorporación de diversos sujetos al contexto del aula, quienes le colaboran en la tarea educativa. Surgen, así, algunas interrogantes: ¿Es posible establecer una nueva concepción de desarrollo profesional docente que incorpore la participación de toda la comunidad educativa?, ¿los profesores en ejercicio que se han desarrollado en el marco tradicional logran romper con estos marcos de acción?, ¿los profesores que han participado en procesos de perfeccionamiento tradicionales valoran otras instancias que no sean perfeccionamiento ni cursos establecidos por el Ministerio de Educación?

Desde este marco experiencial, esta investigación propone profundizar los procesos de desarrollo profesional docente, que afectan a dos profesores de escuelas públicas de la VIII Región y que participan en el proyecto "Enlazando Mundos". Para ello, nos hemos formulado la siguiente pregunta orientadora: *¿Cómo construyen su desarrollo profesional docente dos profesores en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos"?* Además, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos: a) *Caracterizar las funciones profesionales en relación con los otros agentes sociales que participan del proceso pedagógico;* b) *Develar la percepción profesional que subyace el quehacer pedagógico del profesor en sus prácticas laborales cotidianas;* c) *Determinar el modelo de profesorado que se desarrolla al interior del proyecto "Enlazando Mundos".*

2. METODOLOGÍA UTILIZADA

Esta investigación se sustenta en la metodología comunicativa crítica, que hace referencia a que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas. A diferencia de las otras metodologías, quienes investigan no sólo participan en un diálogo con otras personas, sino que el significado se construye a partir de las contribuciones de todas las partes (Gómez y otros, 2006)¹⁰.

A diferencia de las otras metodologías, la concepción metodológica del enfoque comunicativo crítico plantea que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas. Se pretende no sólo describir y explicar la realidad, ni comprenderla e interpretarla con el objetivo particular de estudiarla, sino, estudiarla para transformarla, de forma que sólo se puede construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar¹¹.

⁹ Ferrada, D. (2007). "Enlazando Mundos: un relato de un proyecto de transformación social y educativa", en Huberman, H. (2008). "El otro va a la escuela". Homo sapiens. Buenos Aires, Homo sapiens (en prensa).

¹⁰ Gómez, J. y otros (2006). "Metodología comunicativa crítica". Barcelona: El Roure, pág. 34.

¹¹ *Ibíd.*, pág. 39.

2.1. Sujetos participantes de la investigación

Dentro de este enfoque comunicativo crítico, se rompe la jerarquía en las relaciones sociales. Todos los sujetos participantes en el desarrollo de esta investigación son un eslabón imprescindible para la construcción de significados en que no existe la persona experta que conduzca unidireccionalmente la investigación, sino que tanto los sujetos investigadores como los investigados, cumplen un rol activo en el diseño de la investigación.

Lo señalado anteriormente genera una instancia transformadora en investigadores e investigados, en el cual los investigadores deben comenzar un cambio en la forma que orientan su investigación; ceder lugar a la mayor participación de quien es investigado para romper con la jerarquía y el desnivel epistemológico, mediante su inclusión en procesos de interpretación de los datos, además, el sujeto investigado, debe comprometerse a una participación más activa de la que tradicionalmente se le ha dado en las demás opciones metodológicas¹².

Los sujetos de estudio son dos profesores de Educación General Básica, caracterizados de la siguiente forma:

PROFESOR A: Corresponde a una profesora que presenta una trayectoria profesional de veinticinco años, que participa hace 4 meses en el proyecto "Enlazando Mundos". Se desempeña en un tercero básico en una escuela municipal de la comuna de Concepción, que se caracteriza por atender a estudiantes calificados como de alta vulnerabilidad social. La escuela está inserta en una zona rural de Concepción y además los hogares de los alumnos(as) se encuentran lejos del establecimiento.

PROFESOR B: Corresponde a un profesor con experiencia laboral de un año y medio, que egresó de la Universidad el año 2004. Actualmente se desenvuelve en una escuela urbana de la comuna de Hualpén, que forma parte del proyecto "Enlazando mundos" y que por iniciativa propia gestionó. Se desempeña en un cuarto básico, compuesto por niñas que viven en sectores calificados como vulnerables de la comuna.

Por otra parte, los sujetos investigadores corresponden a cuatro estudiantes (dos mujeres y dos hombres) de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, egresados el año 2006, los cuales forman parte del grupo de investigación "Enlazador de mundos" y participantes activos del proyecto.

2.2. Procedimientos de recopilación de información

Consecuentes con los postulados de esta metodología, se seleccionaron, para obtener información relevante, dos instrumentos concretos: observación comunicativa y la entrevista comunicativa. Estas técnicas se escogieron con el fin de dar respuesta a nuestra interro-

¹² Situados en este paradigma, se pretende con la utilización de la metodología comunicativa crítica, poner en evidencia una nueva perspectiva diferente a las metodologías tradicionales (cuantitativas y cualitativas), que se han situado como las únicas que gozan de credibilidad científica, bajo características dicotómicas entre sí.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

gante inicial, posibilitando el entendimiento entre investigados e investigadores bajo pretensiones de validez susceptibles de crítica.

La observación comunicativa es definida como la estrategia de recogida de información en la cual la persona que investiga y la que es sujeto de la observación comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones sobre las acciones de las personas¹³. Asimismo, una vez realizada la observación, el proceso continúa en la búsqueda de acuerdos con la persona observada, compartiendo el relato y escogiendo aquellos aspectos relevantes para la investigación. Por otro lado, la entrevista comunicativa se entiende como el proceso en el cual el sujeto entrevistado y los investigadores se comunican en base al entendimiento basándose en pretensiones de validez¹⁴. Para entregarle una orientación comunicativa, es importante que en los sujetos participantes de la investigación exista disponibilidad de escuchar y manifestar las posturas de cada sujeto, donde todos tienen la capacidad de manifestarse, mediante la fuerza de los argumentos.

2.3. Análisis de la información

La información que ha sido recogida durante el proceso de investigación, a través de observaciones y entrevistas comunicativas, fue analizada y seleccionada a través de cinco criterios de validación bajo una racionalidad comunicativa. Los criterios corresponden a *diálogo intersubjetivo, entendimiento, pretensiones de validez, superar las pretensiones de poder y transformación*, los cuales permiten filtrar la información, transformando los datos en registros comunicativos¹⁵. Luego se realizó un nivel básico de análisis donde se identifican las categorías y se cruzan con las dimensiones exclusoras y transformadoras mediante la cuantificación de los registros comunicativos validados, para posteriormente realizar un nivel de análisis textual, que permite estudiar de manera específica la información categorizada.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Consecuentemente con la naturaleza del estudio, que busca evidenciar elementos de transformación en los sujetos, se utilizan los registros comunicativos transformadores para aquello. Asimismo, los registros exclusores permiten comprender el proceso de transformación en los sujetos y dar cuenta de las relaciones de imposición a las que son afecto. A continuación se presenta el nivel básico de análisis, correspondiente a los registros comunicativos validados durante toda la investigación, por categorías y dimensiones exclusoras y transformadoras. Luego de esto, se presenta un nivel de análisis textual por cada sujeto de estudio, donde se seleccionaron algunos registros comunicativos validados de la investigación.

¹³ *Ibíd.*, pág. 76.

¹⁴ *Ibíd.*, pág. 78.

¹⁵ Los registros comunicativos corresponden a aquellos fragmentos de situaciones seleccionados de la información recogida a través de observaciones y entrevistas comunicativas, en la cual se evidencia interacción comunicativa.

3.1 Resultados Profesor A

Cuadro N° 1: Nivel básico de análisis: categorías y dimensiones exclusoras y transformadoras del profesor A.

Dimensiones	Funciones profesionales	Percepción profesional	Modelo de profesorado
Excluseras	11	14	3
Transformadoras	11	8	2

En el profesor A, desde la perspectiva del análisis general de las categorías se evidencia una tensión entre las dimensiones excluseras y transformadoras, dado que se observa una distribución equitativa en cada uno de los registros comunicativos. Por otro lado, la presencia de registros comunicativos en dimensiones transformadoras nos revelaría que este profesor, mediante su inclusión al proyecto "Enlazando Mundos", permitiría modificar aspectos de su quehacer docente.

3.1.1 Nivel de análisis textual del Profesor A según categorías

- **Funciones profesionales transformadoras**

El profesor A demuestra claridad sobre su rol de coordinador al interior del proyecto, pues interviene en los grupos interactivos y se preocupa que los alumnos encuentren sentido y funcionalidad a las actividades que colectivamente van construyendo: *"Yo coordino que los grupos interactivos trabajen en sus respectivas estaciones y que las actividades sean interesantes para los alumnos y motivadoras"* (observación comunicativa).

Encontramos en el quehacer del profesor A, el concepto de solidaridad. Un ejemplo es el siguiente: *"La profesora se pone de acuerdo con la observadora. Falta un colaborador. Está la observadora y pregunta si aún puede realizar la observación comunicativa. La profesora acepta el rol de trabajar como colaboradora en una estación. Dice:- Bueno, yo colaboraré para que tú puedas investigar"*(observación comunicativa). Aquí el docente expresaría su capacidad de modificar solidariamente su rol inicial de coordinador, en función de circunstancias imprevistas, colaborando desinteresadamente al investigador.

- **Funciones profesionales excluseras**

No obstante, el profesor A rechaza la participación de una de las coordinadoras, en la etapa de planificación. Consecuentemente, las argumentaciones se basan en los años de ejercicio, lo que reconoce el profesor que dificultaría llegar a acuerdos. Así, supuestamente, las diferencias imposibilitarían el entendimiento entre las personas: *"Lo que pasa es que la visión de ustedes, necesariamente tiene que ser muy diferente a la mía, porque ustedes están empezando (...) y yo que llevo casi 30 años de ejercicio, tengo otra visión totalmente distinta. Difícil que podamos llegar a un acuerdo, por toda la realidad que yo he vivido y todo lo que a ustedes les falta por vivir"*(entrevista comunicativa).

- **Percepciones profesionales transformadoras**

El profesor A evidencia comprensión sobre la solidaridad, siendo que ésta no se consigue más que a través de su práctica: *"Se les dijo en un comienzo que en los grupos (inte-*



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
 Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

ractivos) todos son iguales y ninguno manda más que el otro, que el que avanza más rápido apoya al compañero"(entrevista comunicativa). Lo transformador sería el reconocimiento de la necesidad que en el aula las acciones se muevan bajo un valor que permita la convivencia y el respeto mutuo.

Además, es posible detectar una transformación de la percepción de la voluntariedad estratégica (finalidades individuales y competitivas) a una voluntariedad solidaria (finalidades compartidas). La primera de ellas la hallaríamos aquí: "¿Hay alguno que venga sin que tenga incidencia en nada en su carrera de los que vienen? ¿Hay alguno? (observación comunicativa). Sin embargo, tiempo después, el profesor A indica: "El voluntariado corresponde a personas que se involucran en el proceso educativo, como acción social sin afán de lucro, solidariamente, desarrollando un trabajo en busca de una sociedad mejor y más justa" (observación comunicativa).

El profesor A también advierte otras ventajas del proyecto como la atención personalizada, aprovechamiento del tiempo en el aula, variedad de metodologías, desarrollo de habilidades sociales, apertura del aula, evidenciándose con capacidad para detectar en la cotidianidad de su trabajo algunos elementos que posibilitan e imposibilitan el cambio. Finalmente el profesor A expresaría la capacidad de autorreflexión al criticar su actitud hacia los alumnos: "Las sanciones no están claras y de repente, uno las cumple y otras veces no... yo soy débil en ese aspecto porque yo no cumplo lo que les digo, yo les digo, por ejemplo "te vas a quedar sin recreo" o "te vas a quedar más tarde" y yo no las cumplo" (observación comunicativa).

- **Percepciones profesionales exclusoras**

El profesor A señala que la intervención del proyecto beneficia solamente a algunos alumnos, o bien que no se aprecian mayores beneficios en el aprendizaje de los estudiantes: "Pero mira, si vemos el trabajo de este año en mi curso, yo no te puedo decir que los niños que empezaron con un nivel más abajo hayan avanzado o se hayan más o menos igualado. Aunque avanzaron un poco, eso no es suficiente" (entrevista comunicativa).

Asimismo, desconocería su potencial transformador como sujeto actuante, reflexivo y transformador (Gódas, 1998). Además, atribuye sus saberes a la acumulación de experiencia de la práctica: "Mis argumentos son basados prácticamente en la experiencia que tengo. De citar nombres teóricos, no podría. Más que nada en la práctica de todo el tiempo que he estado trabajando, son mis argumentos pedagógicos" (entrevista comunicativa).

- **Modelo de profesorado transformador**

La transformación se evidenciaría en el docente cuando estimula el pensamiento reflexivo en sus alumnos y la posibilidad de que ellos mismos sean capaces de llegar a las respuestas: "(La profesora en un grupo interactivo) cada uno ve la forma cómo resuelve su ejercicio. Es importante que Uds. entiendan y comprendan lo que están haciendo" (observación comunicativa).

- **Modelo de profesorado excluyente**

El profesor A desconoce su potencial transformador bajo argumentaciones basadas en las decisiones del Estado: "No puede partir de nosotros el cambio (...) Ustedes piensan que

el gobierno no pensó en estos niños para darle las herramientas y para que puedan competir"(entrevista comunicativa).

3.2 Resultados Profesor B

Cuadro N° 2: Nivel básico de análisis: categorías y dimensiones excluseras y transformadoras del profesor B.

Dimensiones	Funciones profesionales	Percepción profesional	Modelo de profesorado
Excluseras	0	0	0
Transformadoras	10	15	6

Desde la perspectiva del análisis general de las categorías, se evidencia la ausencia de la información clasificada dentro de la dimensión exclusera, es decir, la totalidad de los registros comunicativos presentes en la investigación se inclinan sólo hacia la dimensión transformadora. Este hecho nos permitiría aventurar una inclinación de este profesor hacia la transformación.

3.2.1 Nivel de análisis textual del Profesor B según categorías

- **Funciones profesionales transformadoras**

El profesor B agrupa a sus alumnos aleatoriamente, con independencia de las capacidades que cada uno de ellos presenten: *"Cuando trabajamos en el proyecto, trabajamos todos por igual, independiente si la gente está en diferencial o en grupo integrado. Los grupos son netamente al azar. Se suponen que todas aportan, se complementan"* (entrevista comunicativa).

Por otro lado, la calidad de las interacciones sociales entre el profesor B y quienes le colaboran se desarrollarían bajo actitudes orientadas al diálogo igualitario y la inclusión de éstos. Igualmente, brindaría oportunidades de reflexión colectiva para que se construyan nuevos conceptos y se abran espacios para la crítica: *"En la misma reunión de apoderados, cuando ellas se dan cuenta de las problemáticas educacionales, salen de la conciencia ingenua, (...) opinan con conocimiento, ahí hay un rol transformador más allá de la rol profesor-alumno, que es profesor-apoderado"* (entrevista comunicativa)

- **Percepciones profesionales transformadoras**

El profesor B muestra claridad respecto a la solidaridad en las acciones cotidianas. Ver que la competencia en el aula es un fenómeno cultural (Maturana, 1990) probaría que es posible modificarla a través de la agencia humana de todos quienes intervienen en el proceso educativo. Con esta ayuda se flexibiliza la tarea docente: *"Cada uno tiene su labor y sus responsabilidades y las cumplimos. Aquí se comparte el trabajo y también queda tiempo para discutir teorías y para plantear problemas"*(entrevista comunicativa).

También se expresa respecto al modelo profesional desactualizado: *"Quizás hay muchos profesores que no se actualizan, primero porque creen que lo están haciendo bien y porque*



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

toman de base el modelo por el cual fueron formados. Si fueron educados así, ellos van a actuar de la misma forma" (entrevista comunicativa).

Consecuente, el profesor B reconoce la importancia de la propuesta de "Enlazando Mundos", como instancia activa que posibilita el aprendizaje profesional y la transformación: *"Investigador: - ¿Crees que el estar introducido en este proyecto te ha ayudado a desarrollarte más profesionalmente? Profesor: - Por supuesto. En los aspectos de leer más, buscar información, buscar libros de apoyo, estar constantemente planificando. (...) Incorporar lo instrumental y social en una actividad requiere manejo de información" (entrevista comunicativa).*

El profesor B, destaca acudir a sus colegas para aprender de ellos: *"Yo no la cuestiono (a una colega) (...) acudo a ella porque hay cosas rescatables. Son 20 años de acumulación de experiencia, y si me da su parecer, yo después la analizo si es buena o mala" (observación comunicativa).*

Sobre su propia percepción como profesional, el profesor B reconoce que su transformación paradigmática comienza en el período de formación inicial, aunque manifiesta un sentido de aprendizaje continuo: *"Uno no puede decir que es bueno en todo o malo en todo, estamos siempre en formación" (entrevista comunicativa).*

● **Modelo de profesorado transformador**

El profesor B utiliza la reflexión crítica y el diálogo en el contexto de las interacciones que surgen en la escuela y en el proyecto: *"En la misma reunión de apoderados (...) (los apoderados) salen de la conciencia ingenua (...) opinan con conocimiento (...) eso pasa hacer parte del trabajo del profesor como intelectual (...) se dieron cuenta de la realidad que se está viviendo (...) desde esa reunión las opiniones fueron centradas en el proceso educativo, son respetadas porque tienen sus fundamentos. Ahora son cuestionamientos, ya no son preguntas para perjudicar" (entrevista comunicativa).*

En la misma línea, el profesor B manifiesta resistencia a las decisiones de carácter administrativo de la escuela, manifestando un compromiso por "Enlazando Mundos": *"El proyecto "Enlazando Mundos" sigue, pero si la nueva dirección o el jefe de UTP dicen que el proyecto no va, bueno le digo yo, "ya no va" (...) pero insisto, yo trabajo con apoderados y van a tener que aceptarme igual" (observación comunicativa).*

El profesor B asume el proyecto "Enlazando Mundos" como una propuesta de carácter colectiva, de allí la importancia del apoyo y el compromiso de la comunidad para su desarrollo y aplicación, que supera las disposiciones del centro y del marco curricular vigente. Actuaría como resignificador y reconstructor del currículum mínimo obligatorio: *"Cuando vino el proceso de la intervención, tenían bajo nivel de logro de los contenidos, entonces ahí se trabajó dos meses tipo escuela acelerada, se trabajó con grupos de 3 personas, con más atención personalizada. Esto se trata de una pedagogía de máximos, que no se vayan quedando con lo básico, que siempre avancen más" (observación comunicativa).*

Finalmente, desde el tópico de la relación alumno-profesor, prevalecería el diálogo por sobre la imposición y la reflexión respecto a lo aprendido, desarrollando la interacción co-

municativa dentro del aula, entregando libertad de expresión a sus alumnos: "¿Quién quiere pasar? ¿Qué aprendieron? ¿Les ha parecido motivante o no la actividad? Si no quieren pasar, no hay ningún problema" (observación comunicativa).

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Las siguientes interpretaciones se realizan en función de los resultados de la investigación según dimensiones exclusras y transformadoras que manifiesta el profesor A y el profesor B, mediante su vinculación con el desarrollo profesional.

4.1 El Desarrollo Profesional Docente transformador del Profesor A

El desarrollo profesional del profesor A encuentra e incorpora a la solidaridad. La solidaridad implica la "no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición"¹⁶. Por esto, en su ejercicio, el profesor A se convierte en coordinador de los grupos interactivos y de las acciones de los que le colaboran, lo cual se haya sustentado en un dominio conceptual sobre sus funciones profesionales al interior del proyecto. Asume así, un papel dinamizador con nuevas responsabilidades en su quehacer, pero confiriendo otras (Elboj Saso y Otros, 2002; y Flecha y Puigvert, 2004). Hablamos entonces de un coordinador solidario, que no excluye y que ayuda a quien lo necesita, que es capaz de modificar su rol en función de las metas compartidas del proyecto.

Por otro lugar, podemos distinguir un proceso de transformación en el profesor A respecto a la percepción de la voluntariedad del grupo. Es posible ver que al inicio del proyecto, el profesor A mantenía una percepción de *voluntariedad estratégica*, es decir, un interés individual de cada involucrado en el proyecto. En el desarrollo de la propuesta, a través de las interacciones se fue produciendo un quiebre en este esquema de percepción de la voluntariedad. Finalmente, el profesor reconoce la *voluntariedad solidaria* de los participantes, al identificar un interés solidario colectivo y compartido que busca superar las desigualdades educativas que producen fracaso escolar y luego un fracaso en la sociedad. Este cambio en la percepción surge de la incorporación de las propias aspiraciones del docente al proyecto, sin imposiciones externas. La percepción inicial de *voluntariedad estratégica* podemos analizarla desde las acciones sociales estratégicas (Habermas, 1987), que se refieren a cuando el resultado de la acción depende de otros actores y así cada sujeto se orienta a la consecución de su propio éxito, consiguiendo la finalidad particular mediante la manipulación del otro. De esta forma, el profesor A veía en si mismo la posibilidad de ser utilizado para finalidades individuales de quienes le colaboraban. Por ejemplo, que una de las coordinadoras de "Enlazando Mundos" participa en el proyecto para cumplir con requisitos de la universidad.

Esta transformación trajo como consecuencia en el profesor A la valoración de "Enlazando Mundos", principalmente, en la atención personalizada, la que es posible mediante la inclusión de otros agentes al aula, rompiendo con el tradicional modelo único de enseñanza proporcionado por el profesor. En esta construcción de un nuevo posicionamiento docente

¹⁶ Elboj, C. y Otros (2002). "Comunidades de Aprendizaje, Transformar la educación". Barcelona: Graó, pág. 106.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

que favorece la inclusión, el profesor A, desiste del protagonismo absoluto y lo comparte igualitariamente con otros agentes sociales (voluntarios, universitarios, profesores, apoderados, padres, alumnos de la escuela). Esto representa un reconocimiento a que hoy el profesor solitario en el aula no puede con todas las problemáticas educacionales (Flecha y Puigvert, 2004).

En la apertura para la participación de otros, el profesor A acepta el hecho de que la realidad social es construida intersubjetivamente y se produce en función del consenso/disenso. Esto se evidencia cuando identifica en la construcción de las normas de convivencia, el trabajo de aula y en la preparación de actividades la necesidad de entendimiento y consenso para la validez de las decisiones. En consecuencia, hay una transformación sobre quién (es) decide(n) qué hacer en el aula y cómo participan.

Podemos resaltar al profesor A cuando expresa críticamente los aspectos negativos del proyecto, pero que sin embargo, pueden ser superados mediante el acuerdo entre los sujetos. Las dificultades nacen cuando no se orienta la racionalidad (el uso que se hace del saber) hacia el entendimiento para llegar a acuerdos (Habermas, 1987), sino que éste es usado hacia propósitos singulares como un éxito individual. Además, el profesor A analiza y critica su práctica, dándose cuenta de sus propios errores, abriéndose al enjuiciamiento de otros con el sentido de mejorar su desarrollo.

En otro aspecto, el profesor A rechaza la compasión y la reemplaza por las altas expectativas y la creación de sentido en sus alumnos. La compasividad es desistida al negárseles a los alumnos la entrega de soluciones en el desarrollo de las actividades, otorgando autonomía y búsqueda de sentido a lo que hacen. Esta preocupación por la comprensión por parte del alumno respecto a la actividad y dotarla de sentido, es un indicio de la voluntad del profesor A por superar el bajo rendimiento de sus estudiantes y superar su propia percepción sobre sus capacidades.

Todo lo anterior, indica que estamos ante un profesor en transición, es decir, un docente que a partir del trabajo con diversos agentes educativos (alumnos, colaboradores, apoderados, profesores), se encuentra en proceso de transformar su quehacer pedagógico, de abandonar paulatinamente el modelo de profesorado de tipo técnico y de insertarse en un mundo pedagógico nuevo, diferente al formado tradicionalmente. Al ingresar al proyecto "Enlazando Mundos" permite construir su desarrollo profesional en las interacciones sociales que surgen en la cotidianeidad de la escuela.

4.2 El Desarrollo profesional docente excluyente del Profesor A

El desarrollo profesional del profesor A se ve intervenido igualmente por relaciones de imposición y por la negación del otro, siendo visible en las interacciones de algunos colaboradores. Bajo esta lógica de situar la experiencia acumulada como criterios para clasificar y jerarquizar a los colaboradores, el profesor A manifiesta que aquella diferencia entre los sujetos dificulta el entendimiento. Las diversas experiencias de los sujetos se opondrían cuando interactúan, convirtiendo las diferencias en obstáculos para el diálogo, y no en complemento para la construcción intersubjetiva de la realidad. Así lo "válido" no es construido so-

cialmente, sino que es impuesto, pues surge de la lucha de posiciones contrapuestas, en donde quien gana somete al que pierde. Reconocemos, en esto, referencias a los postulados irracionales del postmodernismo, en cuanto a la imposibilidad de consenso intercultural. No obstante, las diferencias entre las experiencias permiten la complementariedad, pues al intersubjetivarse más se enriquece el sujeto (Freire, 1997).

El profesor A, de acuerdo con Habermas (1987), está sujeto a relaciones de diálogo como de imposición. En las relaciones de imposición que representan lo excluyente, lo anclado y lo tradicional, podemos ver al profesor A en su desconocimiento del potencial transformador que como ciudadano posee, centrando sus argumentaciones en coherencia a las decisiones del Estado. Bajo esto, se puede comprender que los consejos de profesores sean propuestos por el profesor A como las únicas instancias para reflexionar. En la misma línea, hay una espera pasiva de cambios y soluciones que vengan de otros y del poder centralizado y no de sí mismo como agente actuante. Aunque evidentemente, la transformación no es espontánea ni solitaria, sino que es mediada, requiere de una voluntad individual que modifique su cotidianidad. Este contexto que media, lo advertimos en Vygotsky (1979) en sus postulados sobre la *Zona de Desarrollo Próximo* que se define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"¹⁷. Reinterpretando esto desde el contexto de la transformación, este "compañero capaz" lo podemos resignificar como "el compañero (o cualquier sujeto) transformador y reflexivo".

Podemos ver que en el desarrollo profesional del profesor A se halla presente un lenguaje pesimista sobre las posibilidades de transformación y de mejora en el aprendizaje de sus estudiantes. Este desánimo toma al pensamiento crítico, adaptado como simple denuncia, que se ampara en un "ser realista" y en hablar sobre la base de lo que sucede en el presente, construyéndose una visión de futuro sobre las deficiencias de la actualidad. Por esto surge la percepción de baja efectividad de propuestas como "Enlazando Mundos" y por tanto, el difícil avance hacia una sociedad mejor.

El trabajo que estamos presentando pretende recoger los aspectos que nos hablan de la transformación del profesor A, que precisamente no se encuentran en este punto de datos excluyentes. Sin embargo, éstos son necesarios para evidenciar lo que aún requiere de cambio.

4.3 El Desarrollo Profesional Docente transformador del Profesor B

El desarrollo profesional del profesor B se caracteriza por resituar el rol del profesorado en transformador e incluyente. Al incorporar a otros sujetos en su quehacer pedagógico deja el estancamiento, interacciona más y crece en capital cultural, siendo este enriquecimiento mutuo entre los agentes que colaboran. De esta manera, el profesor brinda oportunidades para que de manera colectiva se reflexione, se construyan nuevos conceptos y se abran es-

¹⁷ Vygotsky, L. (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona: Crítica, pág. 125.



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bárbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

pacios para la crítica de los participantes del proyecto. Por esto, el profesor B expresa la insuficiencia de asistir exclusivamente a cursos profesionalizantes, siendo importante el aprendizaje natural que ocurre en la cotidianidad (Day, 2005), en momentos aparentemente intrascendentes para la formación y fortalecimiento.

El rol transformador del profesor B, lo lleva a rechazar la segregación del alumnado en grupos según la diversidad de capacidades cognitivas dadas. Al agrupar aleatoriamente a sus estudiantes en "grupos interactivos", rompe con el "etiquetaje" que reciben los alumnos considerados "deficientes", siendo una de las características principales la constitución heterogénea del grupo. Respecto al "etiquetaje" o "rótulo", Elboj y otros (2002) expresan que "el etiquetado del alumnado y la separación de los considerados capaces de los menos aptos, producen desde el principio una situación de desigualdad educativa que reproduce las desigualdades sociales existentes entre grupos sociales y diferentes"¹⁸. Contrariamente, en la elección al azar de los alumnos, el profesor transforma el contexto (Vygotsky, 1979), es decir, cambia la metodología ("grupos interactivos") para beneficiar el aprendizaje de los alumnos, favorecer la inclusión, disminuir la estigmatización y entregar igualitarias posibilidades de aprendizaje.

El cambio en la estructura de la sala traería como consecuencia una transformación de mayor escala en la sociedad. El trabajo en grupos interactivos contribuye a propiciar interacciones dotadas de solidaridad, sinceridad y confianza entre las personas, al mejoramiento de las relaciones y la transformación social. Esto guarda relación con las acciones comunicativas (Habermas, 1987), pues en ellas la racionalidad se orienta principalmente al entendimiento entre los sujetos, de modo opuesto a la manipulación o lo instrumental del "otro".

En el aula, se evidencia que no existe solidaridad al entregarles las respuestas a los alumnos que no saben, pues así éstos mantienen su ignorancia, contribuyendo a la exclusión educativa y al aumento de las brechas entre quien sabe y quien no, dando una falta sensación de éxito (Ferrada, 2007). Este sentimiento busca externamente, aliviar la conciencia del profesorado, más que aportar un beneficio al estudiante, puesto que no posibilita altas expectativas en ellos.

La apertura del profesor B a la participación de otros agentes educativos permite incluirlos en la cultura académica de la escuela, e incluirse el docente en la cultura de los agentes. Vemos que así, éste asume nuevos modos de comprender y llevar a desarrollo su acción, dejando de lado las relaciones de poder sobre quienes no poseen grado académico. El aula y la selección de contenidos se comparten, desechando el protagonismo curricular exclusivo del docente. La carga ideológica en el currículum se "filtra" y se revisa mediante la intersubjetividad que otorga la participación igualitaria de nuevos sujetos antes ignorados. En el mismo sentido, el profesor B reconoce a los apoderados (y a otros que componen la comunidad educativa) como sujetos capaces de contribuir desde su cultura al aprendizaje del alumnado, en ausencia de exclusiones y discriminaciones, pues de esa manera legitiman también su cultura: "el currículum, al realizar sus decisiones de selección, transmisión y evaluación de los contenidos escolares desde criterios de validez susceptibles de crítica reflexi-

¹⁸ Elboj Saso, C. y Otros (2002). "Comunidades de Aprendizaje, Transformar la educación". Barcelona: Graó, pág. 94.

va por parte de quienes participan en ellas, hace surgir relaciones de legitimidad y valoración de los contenidos excluidos, omitidos, rechazados y prohibidos de la escuela, a la vez que somete a cuestionamiento tanto a éstos como a los tradicionalmente incluidos, aceptados y permitidos¹⁹. A través de esto, es posible romper con el pensamiento único de los dominantes en una sociedad (Da Silva, 1998).

Las interacciones entre el equipo de "Enlazando Mundos" se dan en espacios de gratitud, solidaridad, cordialidad y aceptación. Éste es un proyecto en que el docente trabaja acompañado por otros, donde la calidad de las interacciones sociales ocupa un lugar fundamental. Esto lo podemos relacionar con lo que plantea Maturana (1990) respecto a que el ser humano es un ser esencialmente emocional más que racional, pues, reconoce que, el uso de aquella racionalidad se verá limitada a la emoción en la cual el sujeto se encuentra.

El profesor B se percibe como un agente posibilitador de la transformación social, sin deestimar los aportes de la comunidad que participa en el desarrollo del proyecto y que permiten configurar su desarrollo profesional. El docente percibe la transformación y la superación de las desigualdades como un proceso que se da a largo plazo, pues la transformación precisa de una "toma de conciencia" tanto subjetiva como intersubjetiva (dada simultáneamente) y un posterior cambio en la cotidianidad del sujeto, pues asume que los cambios simples y cotidianos producen grandes transformaciones sociales. Consecuentemente, se concibe dotado de conciencia crítica, y a través de ésta, es capaz de detectar dificultades en la formación de los profesores y en su propio desarrollo profesional.

El profesor B actúa con autonomía en la selección curricular con otros sujetos, con independencia de los Planes y programas de estudio que propone/impone el Ministerio, los cuales son obligatorios para todas las escuelas municipales como en la que se desempeña el profesor B. Según Giroux (1987) "un profesor como intelectual crítico debe ser autónomo, con capacidad para tomar resoluciones pedagógicas en un escenario de participación y libertad"²⁰, a pesar de que órganos externos a la escuela pretendan controlar la acción pedagógica, las posibilidades de los estudiantes y la participación de la comunidad. El profesor B es resignificador y reconstructor del currículum mínimo obligatorio, en compañía y colaboración de la comunidad, quienes aportan desde la sociedad.

El docente asume a "Enlazando Mundos" como una apuesta social y colectiva. Por lo anterior, la relevancia del compromiso de todos los actores implicados, supera las disposiciones burocráticas de quienes dirigen la escuela y el control del estado mediante el marco curricular y las normativas gubernamentales generales.

Por otro lado, se advierte coherencia entre la teoría inclusiva que propone el profesor B desde su discurso hacia la participación y la no imposición y la disminución de las relaciones de poder en la práctica de aula. Sobre esto, vemos que sin un enfoque teórico crítico no cabe tampoco una práctica crítica, ya que la práctica es la que finalmente le entrega sentido a la teoría.

¹⁹ Ferrada, D. (2001). "Currículum crítico comunicativo". Barcelona: El Roure, pág. 135.

²⁰ Giroux, H. (1987). "Los profesores como intelectuales públicos: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Barcelona: Paidós, pág. 98.



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

El profesor B utiliza la reflexión crítica y el diálogo, desconociendo las jerarquías tradicionales en la estructura de la escuela. Consecuente, le colabora (aunque es un proceso recíproco) a los padres y apoderados en el rompimiento de la conciencia ingenua hacia una conciencia crítica. Vemos que el proceso crítico se encuentra compartido, es decir, el profesor B no hace crítica solo, pues una pedagogía crítica debe facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de todos los implicados en el proceso educativo.

5. CONCLUSIONES

La interrogante que orientó la investigación dice relación con: ¿Cómo construyen su desarrollo profesional docente dos profesores en el contexto del proyecto "Enlazando Mundos"? La respuesta a esta pregunta es respondida desde cada sujeto de estudio, profesor A y profesor B, pues hablamos de sujetos que se mueven en contextos y realidades sociales construidas en forma distintas.

El **profesor A construye su desarrollo profesional** a través de las interacciones generadas con los agentes educativos bajo relaciones dotadas tanto de diálogo como de imposición. Su quehacer se transforma mediante la reflexión crítica que surge de la subjetividad e intersubjetividad al interior del proyecto, mediante la cual rechaza implícitamente la tecnificación educativa, al currículum nacional y a las disposiciones centralizadas. Por esto, valora las nuevas propuestas, como "*Enlazando Mundos*", como tentativa que persigue, al igual que él, el aprendizaje de todo el alumnado que atiende. Su rol profesional lo construye avanzando hacia una flexibilidad y dinamismo pedagógico que lo lleva a asumir posturas solidarias en las instancias de interacción social con los otros agentes que intervienen y adquirir una percepción solidaria sobre la voluntariedad / práctica de otros, esto conduce a evitar la compasividad hacia el alumnado y a posibilitar en los alumnos una construcción de sentido sobre lo que hacen en sus vidas y aprenden en la escuela, así como lo que enseña en su ejercicio docente.

El **profesor B construye su desarrollo profesional** en espacios que comparte igualmente con otros. Las interacciones con otros sujetos amplían su visión profesional y apoyan su desarrollo. Consecuentemente, el aporte que entrega el voluntariado enriquece el aprendizaje docente. Por esto, la consideración de las contribuciones de la comunidad que participa en el proyecto como elemento fundamental, se ve desplegada en compartir con los agentes educativos su quehacer en la selección curricular, la planificación y el trabajo de aula. Esto implica que el profesor, en su desarrollo profesional, cuestione y ponga en duda las políticas nacionales y rechace las jerarquías propias de la escuela, sin dejar de considerar la contribución de otros profesores del centro en su construcción profesional. De igual manera, es capaz de reflexionar y criticar su práctica bajo fundamentos de tipo teórico y de construcción interna, los que se constituyen con elementos cotidianos interactuantes de la escuela y con la construcción de conocimiento desde el propio contexto.

En función del objetivo específico *Caracterizar las funciones profesionales en relación con los otros agentes sociales que participan del proceso pedagógico*, se establece que el **profesor A** se transforma en un coordinador solidario de los grupos interactivos y de las acciones de quienes le colaboran, lo cual se sustenta en un dominio conceptual sobre sus funcio-

nes profesionales, atendiendo a un papel dinamizador y flexible con nuevas responsabilidades en su quehacer, pero compartiendo y cediendo otras que le han sido tradicionales. Existe, por esto, de un protagonismo exclusivo en la enseñanza y lo comparte igualitariamente con otros agentes sociales, como voluntarios, profesores, estudiantes universitarios, alumnos de la escuela, entre otros, incluyéndolos en la cultura escolar, y de paso, incluyéndose él mismo en la cultura de los agentes educativos, produciéndose una modificación en el posicionamiento clásico docente sobre quién decide qué hacer en el aula y cómo debe hacerlo.

Por su parte, el **profesor B** actúa como un coordinador dinámico y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, contribuyendo al pensamiento reflexivo, manteniendo altas expectativas y posibilitando sin imposiciones una creación de sentido respecto a la funcionalidad de la escuela y el aprendizaje. En este proceso, se supera el "etiquetaje" de los alumnos al no hacer selectividad de ellos, reconociendo el aporte del alumnado y de los agentes que participan desde sus propias culturas en el aprendizaje. Asume nuevos modos de comprender y llevar a desarrollo su acción, dejando de lado las relaciones de poder sobre quienes no tienen grado académico. A través de esto y el acceso que entrega el profesor B a la participación en el aula del voluntariado hace posible romper con el pensamiento único, construyendo una cultura escolar colaborativa con creencias compartidas, dejando su protagonismo exclusivo.

Respecto del objetivo específico *Develar la percepción profesional que subyace el quehacer pedagógico del profesor en sus prácticas laborales cotidianas*, se concluye que el **profesor A** valora el proyecto "Enlazando Mundos", percibiendo como beneficiosa y positiva la transformación del aula privada (profesor único enseñante) a un aula pública (multiplicidad de agentes capaces de enseñar y aprender), además del aprovechamiento del tiempo del aula, la variedad de metodologías, el desarrollo de habilidades sociales, elementos que suponen cambios en la habitualidad del quehacer pedagógico. Acepta la posibilidad de la transformación y comprende el concepto del valor transformador de la solidaridad y lo contextualiza a situaciones prácticas dentro del proyecto, pudiendo distinguirse un proceso de transformación respecto a la percepción del trabajo y la naturaleza de la voluntariedad del grupo, desde una percepción de voluntariedad estratégica (finalidades particulares) hacia una voluntariedad solidaria de los colaboradores (finalidad compartida), producto de las interacciones surgidas por todos quienes participan en el proyecto "Enlazando Mundos".

En el caso del **profesor B**, asume una postura reflexiva sobre su profesionalización criticando y reflexionando en y sobre su práctica cotidiana, considerándose como un profesional inacabado en sus aprendizajes y en su formación. En este sentido, evidencia una concepción de desarrollo profesional como un proceso continuo, expresando que la desactualización del profesorado se debe principalmente al paradigma mediante el cual cada docente fue formado, y sobre la insuficiencia de asistir exclusivamente a cursos profesionalizantes, siendo necesaria la acción y reflexión, además del mismo enriquecimiento logrado mediante la interacción con los actores partícipes del proyecto.

En relación al objetivo específico *Determinar el modelo de profesorado que se desarrolla al interior del proyecto "Enlazando Mundos"*, se establece que el **profesor A** busca desarrollar la autonomía y el pensamiento reflexivo en sus alumnos y alumnas, mediante una



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

concepción transformadora de la labor del aula. Asimismo, su ingreso al proyecto "Enlazando Mundos" posibilita la generación de actitudes de rechazo al tecnicismo ministerial, mediante nuevos modelos para llevar a desarrollo su quehacer no reconocidas desde las prescripciones estatales.

Respecto al **profesor B**, éste utiliza la reflexión crítica y el diálogo para romper las jerarquías tradicionales en la estructura de la escuela, siendo el proceso crítico compartido por los padres y apoderados, a quienes colabora en la superación de la conciencia ingenua hacia una conciencia crítica. En este sentido, reconoce como más relevante el compromiso de todos los actores implicados en "Enlazando Mundos", más que las disposiciones administrativas de la escuela y el control del estado a través del marco curricular vigente. Esto último, se evidencia en el currículum como una posibilidad de ser resignificado y construido socialmente, incorporando junto con otros agentes, otros contenidos al trabajo pedagógico, rechazando los que se proponen externamente.

En resumen, podemos establecer a través de la investigación que la posibilidad de transformación y desarrollo del profesorado hacia un ejercicio profesional conducente a la superación de la desigualdad educativa que afecta a gran parte del alumnado, es posible en cuanto exista un reconocimiento de parte de los profesores sobre este problema y un compromiso para superarlo. Para fundamentar esto, es preciso ver que la transformación, según los antecedentes de la investigación, puede levantarse tanto en la formación inicial y como sobre el período del ejercicio profesional. En este sentido, le otorgamos una gran responsabilidad a las instituciones de formación de profesores, pues el paradigma en que se mueva la formación inicial de cualquiera de ellas inclina en algún modo la elección del paradigma a situarse en el ejercicio del profesorado. Esto es visto en el caso de uno de los docentes, cuando sitúa su transformación en la formación inicial y lo mantiene aún más fuerte en el ejercicio profesional como consecuencia de la reflexión crítica dialógica.

En otro tanto, la situación del profesorado en ejercicio que se mantiene excluido de la posibilidad de transformación puede efectivamente revertirse. Esto lo evidenciamos en la incorporación de nuevos agentes (antes excluidos) en el quehacer educativo más activo, en el cambio de las percepciones sobre la voluntariedad, en el ejercicio docente solidario, en la reflexividad, en el reconocimiento de la igualdad de los estudiantes, entre otros elementos transformadores. Para tales modificaciones se requiere, no la intervención o sometimiento de una institución o agente sobre otra (universidad / escuela; expertos externos / profesores) bajo relaciones de poder, sino la vinculación solidaria entre todos los sujetos que deseen libremente hacerlo y entre las instituciones que deben colaborar como uno más, en el proceso de desarrollo profesional del profesor y de sus funciones.

El profesorado requiere de actualización, tal como lo exige su condición profesional. Al interior de este proceso de búsqueda en donde es posible encontrarse con propuestas optimistas, transformadoras y superadoras de desigualdades educativas y fracasos escolares como el proyecto "Enlazando Mundos". En esta necesidad de actualizarse y transformar las prácticas pedagógicas, la responsabilidad es compartida con otros agentes y agencias portadoras del saber y las decisiones a nivel nacional, tanto a nivel del Estado como las instituciones formadoras. Quienes colaboran en este proceso de construcción del desarrollo profe-

sional, deben vincularse al profesorado activo y en formación sin entorpecer su autonomía profesional. Si los docentes no son invitados a conocer y participar en instancias, modelos y referentes pedagógicos transformadores, distantes a los que reproducen desigualdades educativas, es muy improbable que por acción espontánea del sujeto aislado se levanten propuestas de cambio. Respecto a esto, advertimos al proyecto "Enlazando Mundos" como una propuesta transformadora que permite al docente conocer nuevas formas de concebir lo que hace, considerándose parte activa de la propuesta que junto a otros construye.

A través de la vinculación e inclusión de la comunidad en las prácticas educativas, el profesorado deja el estancamiento, interacciona más y crece el capital cultural, así el desarrollo profesional depende no exclusivamente de la asistencia a cursos profesionalizantes, o de charlas de expertos, sino que surgen también de las interacciones diarias que se dan en la escuela. Esto lleva al profesorado a tomar protagonismo y compromiso subjetivo sobre sus aprendizajes e intersubjetivo, pues su aprendizaje tiene efectos en los estudiantes y en la comunidad, haciéndose responsable de su profesionalización.

En consecuencia, el desarrollo profesional de estos docentes permite dar cuenta de un modelo alternativo de construcción que requiere necesariamente de otros en la acción y en procesos de reflexión, autorreflexión y crítica, en donde la transformación docente es posible a través de la interacción dialógica, la inclusión recíproca (profesor-comunidad) y el protagonismo compartido en la actividad educativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DA SILVA, T. T. (1998). "Cultura y currículum como prácticas de significación". En Revista de estudios del currículum, Volumen 1 N°1. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- DÁVILA, O. y otros. (2005). "Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles". Valparaíso: Editorial Cidpa.
- DAY, C. (2005). "Formar docentes". Madrid.: Ediciones Narcea.
- ELBOJ, C y otros. (2002). "Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación". Barcelona: Graó.
- FERRADA, D. (2001). "Currículum crítico-comunicativo". Barcelona: El Roure.
- FERRADA, D. (2008). "Enlazando Mundos: Un relato de un proyecto de transformación social y educativa". En HUBERMAN H. (2007): "El otro va a la escuela". Buenos Aires. Homo sapiens (en prensa).
- FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2002). "Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa". Concepción. REXE. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Volumen 1 N°1.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2004). "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje". Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Pedagogía "La educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e identidad". España.
- FREIRE, P. (1997). "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa". México: Ediciones Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1987). "Los profesores como intelectuales públicos: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Barcelona: Paidós.
- GÓDAS, X. (1998). "Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política". Barce-



LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO "ENLAZANDO MUNDOS"
Álvaro Andaur - Bärbel Schreiber - Cristián Venegas - Mariana Gutiérrez

lona: El Roure.

GÓMEZ, J. y otros (2006). *"Metodología comunicativa crítica"*. Barcelona: El Roure.

GRUNDY, S. (1991). *"Producto o praxis del currículum"*. Madrid: Ediciones Morata.

HABERMAS, J. (1986). *"Conocimiento e interés"*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1987). *"Teoría de la acción comunicativa, Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social"*. Madrid: Taurus.

IMBERNÓN, F. (1998). *"La formación y el desarrollo profesional del profesorado"*. Barcelona: Graó.

MATURANA, H. (1990). *"Emociones y lenguaje en educación y política"*. Santiago: Ediciones Dolmen.

OCDE: (2004). *"Revisión de políticas nacionales de educación en Chile"*: OCDE y Ministerio de Educación, Chile.

VYGOTSKY, L. (1979). *"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. Barcelona: Crítica.

