

# Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile

*Beatrice Ávalos<sup>1</sup>*

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de los programas de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación, conocidos como MECE Básica (afectando el nivel primario) y MECE Media (afectando el nivel secundario), existen en Chile dos programas que se insertan dentro de las acciones de formación continua del profesorado. Estos programas ofrecen una oportunidad para que los maestros de las escuelas rurales y los docentes de establecimientos secundarios puedan encontrarse en sus lugares de trabajo o en la cercanía de ellos, para conocerse, conversar sobre sus experiencias profesionales, informarse y aprender; para reflexionar, proponer e implementar acciones que mejoren su trabajo profesional en el aula y la es-

---

<sup>1</sup> Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño” San José, Costa Rica, 28-30 junio de 1999. Este trabajo se ha realizado con el apoyo del Banco Mundial.

Agradezco la colaboración de Juan Luis Tapia para la sección sobre Microcentros Rurales, y los comentarios y conversaciones con las personas involucradas en las experiencias relatadas, especialmente: María Inés Noguera, M. Victoria Gómez y Cecilia Richards, del Programa MECE-Media del Ministerio de Educación.

cuela. En este sentido, estos programas trascienden el objetivo usual de proporcionar información que tienen los cursos de perfeccionamiento, sin que por ello pretendan suplir la necesidad de contar con esas formas estructuradas de formación continua.

Este trabajo tiene por objetivo dar a conocer estas experiencias y describir su modo de funcionar, evaluando su eficacia. Para ello, se utilizará la evidencia existente sobre los procesos que ocurren en ese contexto y cómo perciben los profesores estos programas. Se considerará también el efecto que tienen estos procesos tanto en la práctica habitual de aula de los profesores participantes como en la vida de la institución escolar donde se insertan.

El centro de atención de los programas que describiremos es el fortalecimiento del estatus profesional de los docentes frente a la realidad creciente de una “desprofesionalización” denunciada como problema que trasciende los límites de Chile (ver, por ejemplo, Reimers, 1994; Torres, 1996; UNESCO, 1998). En momentos en que las reformas educativas presionan por el logro de resultados concretos, existe un peligro cierto de concebir a los docentes como meros instrumentos de cambios diseñados desde oficinas técnicas ministeriales o por organismos internacionales. Igualmente, existe la tentación de instrumentalizar el perfeccionamiento docente entendiéndolo como adiestramiento en lo que se considera son “técnicas eficaces” para elevar el rendimiento de los alumnos. El fracaso en el pasado de esta política ha producido una fuerte corriente internacional (ver Núñez, 1998 a) que indica que sin profesores conscientes de su rol, y preparados convenientemente para asumirlo con convicción personal es difícil que las reformas puedan tener éxito. Esta convicción ilustrada es lo que avala el ser miembro de la “profesión” docente. Para aquellos profesores en servicio activo su formación necesita estar vinculada muy de cerca a lo que son sus tareas cotidianas. Necesita fortalecer la capacidad de los docentes para examinar tanto las limitaciones de su práctica como para reconocer elementos positivos en ella, y desde allí considerar cuáles puedan ser las formas de cambio más pertinentes. En el curso de este proceso podrá saber lo que necesita aprender y buscar situaciones estructuradas para lograr estos conocimientos. Si en estas situaciones hay posibilidad de compartir experiencias, el proceso de aprendizaje será aún más valioso. Reconociendo esto varios países en América Latina están estableciendo “Círculos de Trabajo Profesional” en los que participan profesores en sus escuelas o en agrupaciones de escue-

las (Bolivia, Ecuador, Paraguay, Guatemala, entre otros). Más allá de la región latinoamericana en Bangladesh, por ejemplo, UNICEF apoya un programa de aprendizaje colaborativo entre profesores de un mismo distrito que se reúnen periódicamente, conocido como *Sub-cluster training*. Igualmente, existen experiencias internacionales de larga duración y buenos resultados como es el Proyecto PEEL en Australia que reúne a profesores en un mismo establecimiento para conversar y actuar profesionalmente (ver Baird, 1999). Las experiencias chilenas que se describirán a continuación se insertan en este contexto.

### I. LOS MICROCENTROS RURALES

La escuela rural chilena está dispersa a lo largo del territorio sirviendo aproximadamente al 16 % de la población que vive en el medio rural. Comprende a los niños campesinos y a grupos indígenas que mantienen su cultura, su lengua y su modo de producir tradicionales. Las familias rurales se cuentan entre las más pobres del país, y sus niveles educativos están también entre los más bajos, calculándose el analfabetismo en esas zonas como cercano al 15% en contraposición al 3% en zonas urbanas (San Miguel, 1999). Muchas de las escuelas rurales son incompletas (ofrecen solo seis de los ocho grados de la educación básica) y un tercio de esas escuelas funcionan con uno, dos o tres maestros. En su análisis de la escuela básica rural chilena, San Miguel (1999, p. 95)<sup>2</sup> sostiene que esta ha funcionado en marcos que, por una parte, son ajenos a la realidad en la que está inserta y, por otra, no contribuyen a una educación efectiva de los niños que llegan a ella:

La educación rural tradicional, a pesar de sus propósitos declarados, no ha constituido una respuesta efectiva para los requerimientos sociales de sus habitantes. En primer lugar, los sistemas educativos han reproducido contenidos culturales que no compatibilizan con la racionalidad de los pobladores rurales y, en segundo lugar, los contenidos culturales que transmite la escuela no han estado dirigidos a satisfacer las necesidades de aprendizaje que se generan en la vida cultural, social y económica de las localidades rurales.

---

<sup>2</sup> El Programa de Educación Básica Rural es descrito por Javier San Miguel en García-Huidobro, La Reforma Educacional Chilena (1999). Puede verse también el artículo de Iván Nuñez (1998 b), “¿Es posible la discriminación positiva?”.

Frente a esta realidad, uno de los primeros programas orientados a mejorar la educación en Chile en la década de los 90 fue dirigido a las escuelas básicas rurales y, en forma particular, a las 3.350 escuelas rurales multigrado donde asiste en la actualidad el 30% del alumnado rural y que son servidas por 5.121 profesores. El programa se inició en 1992 con el objetivo general de mejorar las oportunidades educativas de los niños mediante acciones que se dirigieran especialmente a los profesores y a su modo de trabajar con los niños. Al programa se han ido incorporando de manera gradual las escuelas rurales hasta cubrir su totalidad en 1995. Lo que se describe a continuación es una de las acciones más importantes del programa y que se inserta en el campo de lo que hemos llamado formación continua centrada en la escuela. Nos referimos a los microcentros rurales. Antes de describir su operación, se hará breve mención a los postulados pedagógicos que orientan el trabajo total del programa conocido como MECE Rural, ya que son clave para entender por qué las actividades de perfeccionamiento profesional forman una parte tan importante de todas sus actividades.

### **1. La perspectiva pedagógica**

Usualmente, se considera importante para mejorar el ejercicio profesional de los maestros, en especial en zonas rurales, capacitarlos en técnicas para lograr aprendizaje básico o mínimo de los alumnos. Al revés de esto al diseñar sus programas de trabajo con profesores el MECE Rural escogió una visión pedagógica amplia que aprecia las relaciones entre currículo, enseñanza y aprendizaje. Esta visión proporciona un marco conceptual para la superación de los problemas centrales de la escuela rural multigrado: por una parte, la dificultad que tienen los maestros para adecuar los programas oficiales al mundo rural y, por otra, al hecho que estos programas deben enseñarse en situaciones escolares donde los niños están en distintos niveles de desarrollo y de aprendizaje. Ello requería hacer explícita una visión pedagógica que permitiera a los maestros redefinir su rol frente a los niños y ampliar el rango de aprendizaje esperado de ellos: no solo “el manejo instrumental de algunos contenidos básicos, como la lectura, escritura y cálculo” sino también el desarrollo de “hábitos de autonomía de aprendizaje, de reconceptualización del medio tradicional rural, entre otros” (San Miguel, 1999, p. 98). La concepción pedagógica del Programa se encuentra contenida en el *Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrado* (Ministerio

de Educación, 1995), material preparado para todos sus actores: maestros, supervisores, directores de escuela y el personal técnico del Ministerio. El Manual ofrece en lenguaje directo pero profundo una concepción constructivista del aprendizaje. Esta concepción es la que justifica el llamado a que las experiencias curriculares se ligen a las experiencias del entorno de vida de los niños. El Manual hace notar también el carácter social del aprendizaje y la ventaja del trabajo cooperativo en una escuela multigrado junto con la importancia de organizar situaciones de aprendizaje que den sentido al trabajo de los niños:

“Se entiende que no se partirá de los puros conceptos o de los contenidos abstractos, sino del contexto, de las representaciones y de las situaciones que tomen en cuenta los problemas sociales, las condiciones sanitarias, los problemas de comunicación, los animales, el clima, los fenómenos naturales, los procesos sociales, los ciclos productivos, entre otros aspectos, del medio rural” (Ministerio de Educación, 1995, p. 38).

A partir de esta mirada a los procesos del aprendizaje, el Manual se concentra en la descripción de las formas de organizar la enseñanza y la evaluación que sean apropiados para lograr el aprendizaje de los niños. La perspectiva de aprendizaje y de enseñanza ofrecidas requiere a su vez de una redefinición del rol del maestro rural y de preparación para asumir este rol efectivamente:

“Es claro que el maestro como instructor de contenidos desvinculados de la realidad social de sus educandos contribuye muy poco a tal logro educativo. La oportunidad depende de que el maestro pueda lograr una autonomía técnica que le permita asumir un rol mediador entre el contexto de vida del aprendiz y el conocimiento que le va permitir interpretar su medio desde una perspectiva diferente. Un rol docente autónomo que permita la toma de decisiones locales con respecto al medio en el cual trabaja. Esto requiere que el maestro pueda prepararse para asumir dos niveles de autonomía. Un primer nivel se refiere a la autonomía con respecto al conocimiento que va a utilizar para reestructurar su práctica y, un segundo nivel que se refiere a la autonomía con respecto a las decisiones pedagógicas que requiere tomar para realizar su tarea” (Ministerio de Educación, 1995, p. 11).

## **2. El desarrollo profesional de los maestros y los microcentros**

Las actividades de preparación de los maestros rurales para revisar y rediseñar su práctica en el aula y utilizar con efectividad los diversos

materiales de trabajo con los niños son un elemento clave del programa. Igualmente clave es la preparación de los facilitadores de estas acciones: los supervisores del sistema básico rural. De ahí que el Programa MECE Rural haya centrado sus acciones tan fuertemente en actividades de formación de supervisores y profesores. Estas actividades son de dos tipos: las que ocurren en cursos, encuentros, talleres y jornadas llamadas de “capacitación” y las que ocurren en forma colaborativa una vez al mes en los microcentros rurales.

Las “capacitaciones”, como describe San Miguel (1999) al perfeccionamiento de profesores en temáticas específicas, se orientan a: (a) facilitar el diseño de actividades curriculares flexibles en torno a las experiencias de los niños y a sus necesidades de aprendizaje; (b) ayudar a los profesores a organizar su enseñanza de manera que los niños aprendan a leer y escribir comprensivamente y desarrollen conceptos abstractos sobre su medio sociocultural; (c) sugerir modos de organizar el aula en forma diferente a la tradicional, generando situaciones de aprendizaje cooperativo; (d) usar métodos de enseñanza activos que faciliten aprendizaje significativo con ayuda de los materiales del programa y de otros miembros de la comunidad y (e) generar un contexto democrático en la escuela.

Las capacitaciones, en la medida en que representan situaciones únicas de encuentro y de aprendizaje sobre un tema determinado, por ejemplo, “evaluación” o “utilización de textos”, no aseguran que ese aprendizaje se mantendrá en la situación solitaria del trabajo diario, aun cuando los maestros le asignan gran valor como fuente de conocimiento e intercambio de experiencias (Ver: U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998). De ahí, que desde el comienzo del Programa MECE Rural se buscara establecer un sistema de trabajo cooperativo de profesores para estudiar cómo implementar las estrategias que se les había propuesto, respondiendo así a los conceptos de desarrollo profesional ligados a la situación escolar. En vista de la condición de uni o bidocente de las escuelas, se pensó en un sistema que reuniera periódicamente a maestros de varias escuelas circundantes. Así se gestaron los microcentros rurales que han sido enormemente importantes para el intercambio, la innovación y la consolidación de experiencias entre los maestros de escuelas uni y bidocentes rurales.

En los microcentros se reúnen una vez al mes 8 a 12 profesores, eligiendo en forma rotativa a una escuela como sede de la reunión. Los encuentros tienen los siguientes fines:

- colaborar en el diseño y mejoramiento de su enseñanza, teniendo como foco especial el diseño de actividades curriculares
- intercambiar experiencias y realizar discusiones que permitan reflexionar sobre temas determinados;
- informarse sobre formas o enfoques de enseñanza novedosos o diferentes y examinar materiales de enseñanza y de aprendizaje para decidir su posible uso en el aula;
- ensayar con el grupo de colegas el uso de determinadas estrategias de trabajo en el aula, y
- en el curso de las anteriores actividades, mediante el encuentro social, superar el aislamiento propio de la situación del maestro rural, fortalecer la confianza en sí mismo y el reconocimiento de sus capacidades como profesional.

### *¿Cómo funcionan los microcentros?*

En 1992 se establecieron los primeros 104 centros que han ido aumentando hasta ser más de 500 en la actualidad. Por lo general, a juicio de los responsables del Programa, el desarrollo de los microcentros ha seguido las siguientes etapas:

- Un estado inicial novedoso - sucede algo nuevo en la vida rutinaria del maestro rural
- Durante las reuniones, los profesores comienzan a centrar sus conversaciones en temas profesionales - examinan sus modos de enseñar, comparten experiencias y materiales y empiezan a diseñar materiales
- Se reconoce al grupo como comunidad; se sienten “bien cuando llega la hora de juntarse” - se desarrollan amistades y empieza a valorarse la experiencia como medio de mejoramiento profesional Sin embargo, tanto esta etapa como la anterior no están exentas de dificultades; por ejemplo, pueden formarse subgrupos excluyentes, o realizarse acciones que algunos consideran como irresponsables o que simplemente no tienen los efectos deseados
- Se crece en la capacidad de planificar juntos y los supervisores van dejando su rol de “líderes y controladores” para tomar un mayor rol facilitador y de ayuda para que las cosas resulten mejor
- Se involucra a los padres y a los alumnos - llega el momento en que los maestros se dan cuenta que vale la pena conocer lo que estos actores piensan, necesitan y cómo podrían contribuir a mejorar el trabajo educativo.

Por lo general, la reunión del microcentro es apoyada por uno o más supervisores cuya tarea es la de facilitar la reunión y aportar materiales para el trabajo colectivo. Es durante los encuentros periódicos de los supervisores y a través de sus relatos, que se conocen cuáles son los tipos de actividades que ocurren durante las reuniones de microcentros. Por ejemplo, entre estos se han realizado las siguientes acciones en distintas reuniones de microcentros:

- Actividades comunitarias compartidas: diseño de programas recreativos y culturales para profesores y alumnos, establecimiento de una biblioteca abierta.
- Aprendizaje cooperativo en torno a los textos integrados de matemáticas y lenguaje preparados para el primer grado; estos textos incluyen trabajo creativo producido por los niños.
- Realización de historias locales mediante visitas y entrevistas a las comunidades locales, y la recopilación de cuentos y leyendas.
- Conocimiento de estrategias para enseñar temas de geometría basados en principios de contextualización, integración, autonomía, variabilidad matemática y simbolización; puesta a prueba en el aula y discusión colectiva de los resultados.
- Exploración y puesta a prueba de las posibilidades de realizar microperiodismo en el aula que involucre a los niños.
- Preparación de materiales de apoyo en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias y ciencias sociales. Para ello, se organizan comités encargados de diagnosticar, recolectar información, preguntar a los niños, juntar materiales. Igualmente, se convoca a otros microcentros a colaborar en este trabajo. Resulta un set de materiales que sirve de apoyo a los textos.
- Apertura de una escuela para ser visitada por el profesor y los niños de las otras escuelas miembros del microcentro. La escuela muestra sus rincones de aprendizaje, sus recursos, relata sus actividades y proyectos y organiza un conjunto de actividades recreativas y juegos en que todos puedan participar.

Además de las anteriores, los microcentros también se han involucrado en el diseño de *Proyectos de Mejoramiento Educativo* para ser presentados a los concursos nacionales que premian y permiten la implementación de los mejores. A diferencia de lo que ocurre en las escuelas regulares del país donde los proyectos son elaborados por la comunidad de una sola escuela, aquí los maestros de varias instituciones reúnen su imaginación y sus energías para diseñar una innovación



que esperan implementar y contribuir así al mejoramiento del aprendizaje de todos sus alumnos.

Durante un encuentro que reunió a dos microcentros rurales cercanos a la Región Metropolitana de Chile los profesores dividieron el día en dos tipos de actividades. La mañana se organizó en torno al diseño de material didáctico para matemáticas hecha por cinco grupos de trabajo que luego mostraron los resultados, terminando con una conversación crítica y evaluación por el conjunto de los participantes. En la tarde, los profesores conocieron un material sobre nuevas técnicas para la enseñanza de las matemáticas y un video, además de un material para explicar la importancia y el cómo del “cálculo mental”. Tres de los profesores habían participado en una jornada donde se les había explicado este material y ellos ahora lo comunicaron a sus colegas.

Al término de la reunión, se preguntó a los participantes qué consideraban que habían aprendido. Los profesores reunidos en tres grupos dieron entre otras las siguientes respuestas:

“La sesión nos ayudó a crear y conocer materiales novedosos, prácticos y económicos para mejorar las metodologías en clase de matemáticas”; “a crear nuestros propios materiales”; “se puede crear con materiales a nuestro alcance, de bajo costo”, “a darnos cuenta que **somos capaces de crear** material didáctico”.

“Nos sirvió para intercambiar experiencias, construir materiales, elaborar y especialmente trabajar las matemáticas en forma lúdica”; “aprendimos a utilizar material concreto llamado ALGE-BLOCKS (álgebra manipulativa)”.

Preguntados también los profesores si recomendarían la experiencia del microcentro a otros maestros rurales en América Latina, en general, opinaron que sí indicando sus beneficios y sugiriendo cómo hacerlo:

[*Dirigido específicamente a Ecuador*]<sup>3</sup>: “Recomendamos a los profesores ecuatorianos la incorporación del programa: Porque contribuye al mejoramiento de la educación de los sectores rurales, facilitándole el acceso a material educativo, apoyo técnico, perfeccionamiento e intercambio de experiencias, elaboración de proyectos, participación de la comunidad y apoyo de las autoridades y apoyo de las autoridades nacionales e internacionales”.

---

<sup>3</sup> El interés y conocimiento de lo que ocurre en Ecuador probablemente resultó de la visita en pasantía de algunos de los profesores en ese grupo.

Sí, pero con un diagnóstico de cada escuela de acuerdo a su realidad. Es un espacio de reflexión pedagógica seria, en torno a temas tales como: evaluación, planificación, intercambio de experiencias en todos los subsectores de la Reforma, en beneficio del aprendizaje de los niños y por ende, en la calidad del mejoramiento de la educación”.

“Sí, es importante, siempre que sea un programa asumido por cada Ministerio de Educación”

### **3. Efecto de los microcentros rurales**

Sin duda, y a juzgar por las opiniones recogidas más arriba, los maestros valoran la reunión del microcentro como oportunidad de encuentro con otros, de aprender con los colegas y de los colegas y descubrir que se tiene poder para hacer cosas que valgan la pena profesionalmente:

“En el microcentro nos contamos las experiencias que resultaron y las que no; evaluamos lo que fue más rescatable; contamos anécdotas sobre los aprendizajes de los niños; allí se termina con la timidez de decir: ¡esto yo no lo sé hacer! Allí todos nos ayudamos; es una instancia de reflexión, de traspaso de nuestras experiencias” (Ministerio de Educación, 1998).

Los investigadores que evaluaron el programa MECE Rural (U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998) entrevistaron a grupos de profesores y visitaron microcentros. Esta experiencia les permitió concluir que los maestros valoran la informalidad de los encuentros de microcentro y el hecho de elaborar proyectos conjuntos. Igualmente, valoran los contenidos profesionales de las reuniones especialmente en lo que se refiere a temas curriculares y trabajo en el aula. Los supervisores que facilitan las reuniones indican a su vez que los efectos de mayor importancia de los microcentros tienen que ver con el intercambio de experiencias, la consideración de estrategias pedagógicas de aula, la discusión de cambios curriculares y formas de enseñar, por ejemplo, en el área de lenguaje, además de la elaboración conjunta de proyectos.

La evaluación del Programa MECE Rural a la que se aludió en el párrafo anterior también aporta evidencia importante sobre el efecto de las acciones con profesores (capacitación) y de su participación en los microcentros, como también sobre el efecto de la preparación de los supervisores en la calidad de la educación. Calidad de la educación es entendida como promedio de logros por parte de los alumnos rurales en las áreas de lecto-escritura, matemáticas, ciencias sociales y naturales y desarrollo social. Es así como dentro de un conjunto de 18 variables de

contexto e intervención, el efecto relativo de primera importancia sobre la calidad de la educación lo tiene la capacitación de los supervisores (16,55%), seguida por materiales didácticos (9,10%), capacitación de profesores (8,46%) y microcentros (3,64%).

En relación a lo anterior, vale la pena destacar la calidad de las actividades de desarrollo profesional de los supervisores que permitieron que ellos asumieran las tareas con los maestros en forma muy pertinente a los objetivos del Programa. En realidad, el material usado para estas actividades de capacitación y el estilo y profundidad de las reuniones realizadas con ellos parece haber tenido un fuerte efecto en el cambio de actitud de los supervisores desde una actitud burocrática a una de “facilitación” en el trabajo con los maestros. Según las entrevistas focales que realizaron los evaluadores del Programa a los maestros (U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998) estos se refieren a los supervisores ya no como un “controlador del Programa”, sino como “orientador”, “colaborador”, “facilitador” y “asesor” de su propio desarrollo profesional. La calidad de los supervisores se hizo evidente también durante la reunión de microcentro observada para los fines de este trabajo.

Si se considera que en conjunto las jornadas y talleres de desarrollo profesional de supervisores y profesores y las actividades de los microcentros contribuyen casi un 40% al logro de resultados de aprendizaje de los alumnos, entonces importa saber si ese aprendizaje ha mejorado en el curso de los años de funcionamiento del programa. Los resultados de las pruebas nacionales conocidas como *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE), que se toman cada dos años así lo demuestran, según lo ilustra el siguiente cuadro:

**TABLA 1**  
MEJORAMIENTO DEL APRENDIZAJE EXPRESADO  
EN PORCENTAJES DE LAS PRUEBAS SIMCE  
DE LAS ESCUELAS RURALES (1992-1996)

Año	Matemáticas	Castellano	Cs. Sociales	Cs. Naturales	Promedio
1992	51,7	51,8	50,2	45,0	51,52
1994	55,1	52,4	51,8	56,7	53,76
1996	60,3	58,5	59,34	60,5	59,4
Promedio	56,8	55,5	52,9	51,4	

Si bien estos resultados, que siguen estando influidos por los niveles de vulnerabilidad de las escuelas, no son todavía satisfactorios indican una tendencia de mejoramiento que es alentadora en escuelas donde la pobreza y el aislamiento caracteriza fuertemente a sus comunidades.

#### 4. Las dificultades

Los microcentros son una experiencia de formación profesional continua de los maestros centrada en la escuela, que como se ha visto logra ese objetivo junto con los igualmente importantes de su fortalecimiento personal y social. Sin embargo, hay dificultades de diverso tipo que persisten.

*Dificultades logísticas y de funcionamiento:* hay todavía problemas para que los maestros que viven en lugares menos accesibles puedan llegar a las reuniones de microcentros. Estas dificultades que son principalmente de transporte, en algunos casos podrían solucionarse con la provisión, por ejemplo, de un vehículo de parte de las municipalidades correspondientes. Los profesores destacan problemas de financiamiento, y poca participación del municipio en los procesos de gestión (ver: U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998).

*Dificultades de conducción.* Estas son las que más fuertemente señalan los supervisores. Los maestros participantes tienen dificultad en tomar derechamente la conducción de las reuniones y tienden a seguir dependiendo de la conducción e iniciativa de los supervisores:

Está la trampa que se nos tiende cuando vamos a los microcentros, porque esperan que el supervisor resuelva ciertos problemas y que refuerce algunos contenidos de esta amplia propuesta: como el supervisor, naturalmente, lleva algunos pasos adelante en este ámbito, tiene algunos elementos que aportar allí. Y esto es una trampa, porque allí hay un auditorio cautivo y se pierden los espacios de participación que es lo que se pide que se practique.

Fuimos críticos con nosotros mismos. Hay un discurso sobre la mediación como facilitadora de la reflexión y, sin embargo, observamos que como supervisores somos muy protagónicos, autoritarios, tenemos un auditorio cautivo y, en ocasiones, hacemos gala de nuestra sapiencia y eso es la antítesis del aprendizaje. *Observaciones recogidas durante un encuentro de supervisores, 28 de agosto de 1996* (transcripción de Cecilia Richards).

*Dificultades de implementación.* Trabajar en forma colectiva en torno a innovaciones y prácticas distintas para implementar en el aula es el comienzo de un largo y complejo proceso de cambio real de formas de trabajo por parte de maestros con una cultura docente establecida. De ahí que sea observable la lentitud con que se produce el cambio de estilos de trabajo docente. Los supervisores consideran como problema el que no se logre aún el nivel de cambio que ellos esperarían de los maestros en el aula:

“Vemos que los profesores en términos muy amplios entienden la innovación metodológica; [pero] en sus prácticas habituales, cuando se los visita en la sala de clases, están un poco escindidos y siguen haciendo las clases de manera tradicional, aun cuando hay intentos y manifiestan la intención de hacerlas de un modo diferente. Hay grupos nivel, hay rincones, pero la exposición del maestro ocupa la mayor parte de la clase.

Percibimos una cierta incoherencia entre lo que es el discurso y lo que es la práctica. Los profesores en el plano de las ideas, de los conceptos están avanzando; pero en el aula, en la práctica aparecen dificultades”. *Observaciones recogidas durante un encuentro de supervisores, 28 de agosto* (transcripción de Cecilia Richards, agosto 1996).

La observación de 62 aulas por parte de los evaluadores del Programa MECE Rural (U. Austral y U. de Playa Ancha, 1998) permitió clasificar a los profesores con relación a la apropiación práctica de la pedagogía del Programa, en aquellos de “bajo nivel” (20%), de “nivel medio” (48,4%) y de “alto nivel” (22,6%) - una perfecta curva de Gauss. Sin embargo, no se observa una clara relación según las mediciones de este estudio, entre lo que los profesores dicen conocer pedagógicamente y lo que hacen.

*Integración con la comunidad.* Los supervisores también señalan la existencia de dificultades en este rubro:

Hay dificultades de parte de los profesores para relacionar la propuesta con la comunidad. Hay situaciones puntuales en que parece que la comunidad no está compenetrada con la propuesta y los profesores han tenido dificultad para satisfacerla en sus requerimientos; ha habido presiones, por ejemplo, respecto de las notas. En esos casos, faltaría compartir más con la comunidad, vincularla mejor con la propuesta”. *Observaciones recogidas durante un encuentro de supervisores, 28 de agosto* (transcripción de Cecilia Richards).

## II. LOS GRUPOS PROFESIONALES DE TRABAJO

Con cuatro y medio años de operación, esta iniciativa que surge en el contexto del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media) ofrece evidencia de un desarrollo interesante y prometedor como medio de crecimiento profesional centrado en los establecimientos educacionales (liceos) que reciben financiamiento público.

Al diseñarse un proyecto para la educación secundaria como segunda fase de los procesos de mejoramiento del sistema educacional, resultó determinante la experiencia del programa de educación básica que en sus inicios no había considerado modos directos de acción con los profesores que les permitieran asumir personal y reflexivamente los cambios propuestos. Por otra parte, una investigación amplia de las prácticas pedagógicas en los liceos del país había revelado una serie de problemas derivados algunos de las condiciones de trabajo en los establecimientos y otros de la autovaloración de los docentes y de su preparación para el trabajo (ver Edwards *et al.*, 1996). Se juzgó importante, por tanto, el tener un componente específico orientado a acciones directas en los liceos dirigidos a profesores y directivos. Para ello, en la etapa preliminar de pilotaje del Programa de MECE-Media en 1994, se reunió en cada uno de los establecimientos participantes a los profesores para comprometerlos en un ejercicio reflexivo sobre sus establecimientos con sus fortalezas y debilidades. Esta experiencia reconocida como positiva por los profesores participantes, junto con la evidencia tanto de experiencias anteriores en Chile y América Latina (ver Cerda, Aránguiz, Cid y Miranda, 1994; Assaél, Guzman, Edwards y Peñafiel, 1996) de talleres docentes conformaron un elemento importante para decidir cómo sería la acción con los profesores. Las experiencias internacionales y el estado del arte sobre desarrollo profesional docente y formación continua (ver Imbernón, 1994; Wideen y Grimmert, 1995; Guskey y Huberman, 1995) sirvieron finalmente para diseñar un programa de acción que se materializaría en la formación de grupos de trabajo profesional docente en cada uno de los liceos que año a año fueran formando parte del Programa MECE-Media.

### 1. Los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y su desarrollo

Al conceptualizar lo que sería esta actividad, los diseñadores acentuaron como focos de atención la persona del profesor y profesora, su

calidad de miembro de un grupo social y, en ese contexto, su desarrollo como profesional. Estos focos de atención habían sido bien delineados por Bell y Gilbert (1994 y 1996) a raíz de una experiencia de trabajo con profesores en Nueva Zelandia e influyeron fuertemente en el diseño inicial y los primeros materiales elaborados para el trabajo grupal. El concepto de desarrollo personal tendría que orientarse a fortalecer la autoestima de los profesores (necesario en el contexto chileno de ese momento) y hacer posible el adueñarse de los procesos de cambio (*empowerment*); ambos elementos reconocidos como importantes en la literatura relativa a temas de desarrollo profesional (ver Watson, Modgil y Modgil, 1997). El concepto de desarrollo social fue determinante en que se adoptara una estrategia de trabajo grupal, colaborativo, que permitiera reunir a profesores de distintas especialidades en un liceo a conversar, a apoyarse mutuamente, a aprender colaborando y a quebrar las separaciones disciplinarias que los caracterizaban. El desarrollo profesional constituiría la meta del trabajo involucrando nuevo aprendizaje para los profesores, reelaboración de sus estilos usuales de trabajo, proyectos innovadores relacionados con su docencia en particular o con el liceo en general, y en definitiva, un sentido cada vez mayor de “visión” pedagógica y “voz” profesional (ver Hargreaves y Fullan, 1992).

Para concretar el establecimiento de los GPT sería necesario contar con personas que “facilitaran” el proceso y con materiales que estimularan los procesos de reflexión y cambio requeridos.

### *Facilitadores*

Para facilitar la instalación de los GPT en los liceos se decidió operar con los supervisores de educación media como facilitadores. En teoría, esto era complicado pues los supervisores habían tenido una función en gran medida burocrática hasta el momento (según lo indicado por el estudio de Morales *et al.* 1994) y necesitarían no solo ser informados sobre su tarea, sino también ellos mismos pasar por un proceso de interiorización de la lógica propuesta para los GPT y sus actividades. Se los convocó entonces a una jornada inicial en 1995 de 10 días de duración en que los materiales se estudiaron en forma de talleres donde los propios supervisores realizaron las actividades que se propondrían a los GPT. Esta jornada inicial fue complementada en

los años siguientes con otras que permitieron profundizar los procesos que ocurrían en los GPT, produciendo al mismo tiempo oportunidad para el desarrollo personal, social y profesional de los propios supervisores.

A medida que los establecimientos iban entrando al programa MECE la tarea de los supervisores fue de organizar a los profesores en los Grupos Profesionales de Trabajo, para después actuar como facilitadores de sus actividades grupales. El rol de los supervisores se previó como clave para esta fase inicial, y se entendió que solo estarían allí durante el primer semestre de operación. Se esperaba que posteriormente la facilitación de los grupos fuera asumida por algún profesor del grupo o el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica de cada liceo. Este proceso ocurrió así en los GPT aunque en forma más lenta de lo prevista. En algunos liceos los supervisores facilitaron los grupos durante todo el primer año de operación y hasta un año después. En la actualidad, los supervisores solo atienden un grupo pequeño de liceos donde las condiciones de operación son más precarias.

### *Los materiales y herramientas*

La referencia a los materiales para uso en los GPT está entroncada con la forma como se ha ido desarrollando la experiencia. Los materiales que formaron parte de las actividades del primer año y medio de operación fueron dos manuales conocidos como Manual I y II: *Mejorando el Aprendizaje de Nuestros Alumnos* (MECE-Media, 1995) y *Elaboración Curricular y Evaluación* (MECE-Media, 1995). El Manual I se diseñó como una adaptación local del manual usado en la experiencia neozelandesa a la que se ha hecho referencia (Bell y Gilbert, 1994). Describe el modo sugerido de operación de los GPT durante un período de dos horas aproximadamente, distinguiendo entre 15 minutos iniciales de “libre intercambio” y el resto del tiempo dedicado a un trabajo de taller sobre la base de actividades elegidas por el grupo de entre aquellas propuestas en el Manual. El Manual I dirige la atención de los profesores hacia la experiencia de aprender: lo que le pasa a cada persona cuando se enfrenta con algo que no conoce, sugiere modos de averiguar cómo se aprende y cómo aprenden los alumnos y presenta actividades que permitan a los profesores reflexionar analíticamente sobre datos presentados en investigaciones o artículos profesionales. En el apéndice el Manual incluye artículos que sistematizan las orien-



taciones pedagógicas incluidas en las actividades del Manual y que para muchos profesores no eran conocidas. Por ejemplo, el concepto de “profesional reflexivo y agente reflexivo”, los mapas conceptuales y la “teoría de las inteligencias múltiples”.

El Manual II dirige la atención a los procesos de aula y ofrece actividades que permitan a los profesores y profesoras examinar las estructuras usuales de interacción en el aula, cómo se diseña el currículo para ser enseñado y conocer formas de evaluación alternativas a las usualmente practicadas por los profesores. También incluye apéndices con la fundamentación teórica de las actividades del Manual.

El tercer grupo de materiales que empezó a usarse hacia el segundo año de operación de los GPT son los “Módulos Didácticos”. En los momentos iniciales de diseño del Programa se entendió que uno de los temas centrales de preocupación de los profesores de enseñanza secundaria es su nivel de conocimiento y habilidad para enseñar los contenidos específicos de su especialidad, sobre todo frente a la ya anunciada reforma curricular. Se entendió también que la mera discusión en general sobre contenidos y formas de enseñarlos no basta y que es necesario disponer de modelos que ilustren formas alternativas de manejar diversos contenidos curriculares. Se pensó así que la segunda etapa de los GPT, habiendo terminado el trabajo con los Manuales I y II, requeriría de materiales que cumplieran este papel de modelos. Para ello, se encomendó a diversos autores la preparación de módulos didácticos referidos a temas transversales del currículo (aquellos que todo profesor puede impulsar) como también a temas específicos. Los temas de los Módulos Transversales se refirieron a la forma de mejorar el lenguaje comunicativo de los alumnos y alumnas, el uso de las matemáticas para la vida diaria, el tratamiento interdisciplinario del tema de la “energía” y temas concernientes a los jóvenes, sus necesidades y su contribución a la vida del liceo. Los temas específicos propiamente han abarcado hasta el momento la enseñanza de la ecología, la historia, la literatura, la filosofía, la biología y las artes.

También se confeccionaron cuatro videos relacionados con temas docentes que han sido usados en el contexto de las reuniones de GPT.

A medida que avanzaba el trabajo en los GPT se fue haciendo claro que había que dar un paso cualitativamente diferente. Los profesores estaban enfrentando el tema del aprendizaje no solo como algo de sus alumnos, sino como algo propio; empezaban a vislumbrar las posibilida-

des al mismo tiempo que las complejidades de realizar la elaboración de programas curriculares que el Ministerio les sugería, y disponían de algunos modelos para imaginarse cómo podían mejorar la enseñanza de su disciplina. Si bien durante todo el proceso los profesores habían estado realizando acciones innovativas, era importante ir más allá, hacia la discusión y comunicación amplia de lo que estaban haciendo en forma más precisa y organizada. Los diseñadores y coordinadores en el Ministerio se dieron cuenta de la necesidad de llegar directamente a los profesores para facilitar el proceso de sistematización requerido en una construcción curricular. Comenzaron así encuentros de discusión de temas didácticos con profesores a través del país. Para estos encuentros se prepararon materiales que ayudaran a los profesores a realizar la sistematización requerida y a producir ejemplos de elaboración curricular. Estos materiales constituyen las llamadas “Fichas Didácticas”. La Ficha 0 ayuda a los profesores y profesoras a recapitular dónde se encuentran en su proceso de desarrollo profesional, y resume la tarea por hacer en la siguiente forma:

En el transcurso del proceso, desde el interior del GPT emergió como evidencia la dificultad para transitar desde un estadio de conversación sobre temas curriculares generales hacia la indagación sobre temas relacionados con sus disciplinas específicas y experiencias de aula concretas. Esta evidencia daba cuenta de una doble carencia: la necesidad de desarrollar una mirada desde la Didáctica y contar con herramientas que apoyaran las destrezas analíticas y de gestión en este campo.

Se introduce así el “Análisis Didáctico” como una forma de traducir la información contenida en las disciplinas en sistemas conceptuales y procedimientos para su apropiación que, a su vez, permita reinterpretar esta información a la luz de las necesidades de aprendizaje y representar las tareas de aprendizaje en forma significativa (ver Shulman, 1987; Grossman *et al.*, 1989). La ficha 2 de del grupo de cuatro elaborado hasta el momento incluye esta herramienta del Análisis Didáctico. Las fichas siguientes 3 y 4 proponen criterios para la elaboración de diseños de intervención innovativos en el aula, y formas de registrar los eventos que ocurren durante estas innovaciones.

A partir de este material y de los encuentros con profesores para discutirlos, surge el último grupo de textos que está en elaboración permanente y cuyos autores ya no son los diseñadores ministeriales sino los propios profesores. Nos referimos a las “*Páginas Didácticas*”. Por me-

dio de este material, los profesores y profesoras comunican experiencias de su práctica pedagógica y plantean preguntas para que otros las respondan. Los textos publicados agregan referencias al pensamiento y corrientes pedagógicas en Chile.

### *La implementación y funcionamiento de los GPT*

Podemos distinguir dos etapas en el desarrollo de los GPT. La primera coincide con lo que podría llamarse el proceso gradual de instalación en los liceos, que comienza en 1995 y concluye en 1997. La segunda, es la actual de ampliación de los modos de trabajo y profundización de los procesos de desarrollo profesional.

La instalación de los GPT se realiza en los liceos que van entrando al programa MECE de la siguiente forma:

**TABLA 2**  
**INTRODUCCIÓN GRADUAL DEL GPT**  
**EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN MEDIA**

Año	Liceos
1994	124
1995	201
1996	443
1997	444
1998	73
1999	58
Total	1.343

Hasta 1997 se había instalado aproximadamente un total de 3.500 GPT cubriendo a un universo de 32.000 profesores. Funcionaban efectivamente un total de 2.940 grupos es decir un 84% del total. Una encuesta realizada en 1997 a todos los liceos<sup>4</sup> de los que se recibieron 994 respuestas, permitió establecer con más precisión el modo de este funcionamiento según se detalla en la tabla siguiente:

<sup>4</sup> Se solicitó que respondieran el cuestionario en forma conjunta el Jefe o Jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica de cada liceo junto con profesores que representaran a los GPT.

**TABLA 3**  
**CARACTERÍSTICAS DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS GPT**

Características de funcionamiento	N°	%
Con tiempo asignado para funcionar	911	91,7
Número profesores participantes por Liceo:		
0	65	6,3
1-10	146	14,2
11-20	312	30,3
21-30	223	21,7
31-40	123	12,0
41 +	159	15,5
Tiempo empleado en reuniones GPT (horas cronológicas mensuales))		
0	57	4,9
1-2	114	9,7
3-4	563	47,9
5-8	258	22,0
8 y más	182	15,5
Nivel de asistencia regular de profesores		
Alto	751	75,6
Regular	225	22,6
Bajo	18	1,8
Total liceos	994	100

El promedio de grupos por liceo es de tres, donde la mayoría se reúne por lo menos tres horas mensuales con un promedio de 26 participantes, siendo bajo el porcentaje de liceos que indica no tener participación de sus profesores (6,3 %).

Durante los primeros tres años de funcionamiento, los participantes de los GPT fueron gradualmente trabajando los materiales indicados en la sección anterior (Manuales I y II y algunos Módulos Didácticos). Sin embargo, los GPT usaron el tiempo disponible también para discutir otras materias relativas a la propia práctica diaria o requeridas por la dirección del liceo. En la medida que la Reforma Educacional en su conjunto iba progresando, los GPT fueron estimulados a preocuparse de temas relacionados con los diversos programas. Entre estos se contaron los siguientes: elaboración de (a) Proyectos de Mejoramiento Educativo

para ser presentados a Concursos Nacionales; (b) discusión del Marco Curricular propuesto para la Educación Media; (c) examen de los nuevos textos que se estaban elaborando para uso de los estudiantes; (d) examen y selección para su compra de materiales de enseñanza y libros para la biblioteca del liceo, y (e) discusión y participación en actividades relacionadas con el programa para jóvenes (*Actividades Curriculares de Libre Elección*) del programa MECE Media. Igualmente, algunos GPT participaron en el diseño del proyecto para establecer la Jornada Unica o Jornada Escolar Completa Diurna como se denominó a esta iniciativa. El cuadro siguiente describe el nivel de participación de los docentes en liceos en que se realizaron estas actividades.

**TABLA 4**  
ACTIVIDADES RELACIONADAS CON DEMANDAS DE  
LA REFORMA EDUCACIONAL REALIZADAS POR LOS GPT

Tareas requeridas por Reforma	Liceos cuyos GPT participan (N=994)	%
Discutir Marco Curricular	873	87,8
Elaborar Proyecto Mejoramiento Educativo	554	55,7
Examinar textos 1 <sup>er</sup> Año Media	432	43,5
Examinar y decidir mejoramiento biblioteca	382	38,4
Discutir temas relacionados con cultura juvenil	337	33,9
Participar en elaboración proyecto de Jornada Escolar Completa Diurna	284	28,6

La segunda etapa en la cual ya están mucho más inmersos los primeros GPT organizados en 1995, es la que se orienta al trabajo sobre temas didácticos, es decir, temas relacionados con la enseñanza de sus disciplinas y el aprendizaje de los estudiantes. En esta etapa, además de continuar el trabajo al interior de los grupos, los profesores empiezan a encontrarse en seminarios regionales organizados a lo largo del país. En 1998 tuvieron lugar 2 seminarios, cada uno de los cuales se repitió en diversas regiones del país. Los seminarios fueron evaluados por los participantes en términos del “cumplimiento de objetivos propuestos” y de la calidad general del encuentro. El siguiente cuadro describe la cobertura y evaluación de los seminarios.

**TABLA 5**  
**SEMINARIOS DIDÁCTICOS: NIVEL DE PARTICIPACIÓN**  
**Y EVALUACIÓN DE LOS MISMOS**

Seminario I			Seminario II			
No Participantes	Evaluación Objetivos *	Evaluación General **	No	Participantes	Evaluación Objetivos *	Evaluación General **
13 2.054	6,8	6,4	5	312	6,8	5,5

\* Escala de 1 a 7, donde 7 = Totalmente; 5.5 = Parcialmente; 4 = Escasamente; 2.5 = No logrado.

\*\* Escala de 1 a 7, donde 7 = Excelente; 5.5 = Bueno; 4 = Regular; 2.5 = Deficiente.

Para 1999 se propone realizar otros tres seminarios divididos también por regiones.

## 2. Los efectos del GPT

Los que piensan en términos de relaciones lineales entre insumos o factores y resultados esperarían que esta sección se refiriera al efecto directo de la operación de los GPT sobre el rendimiento de los estudiantes, medido en resultados de evaluaciones de aprendizaje. Sin embargo, la realidad es bastante más compleja; particularmente en lo que se refiere al Programa de MECE-Media en el que se insertan los GPT. Al Liceo llega el conjunto de estímulos proporcionados por el Programa de manera que no es fácil separar los efectos producidos por cada uno de estos estímulos e indicar cuáles sean los de mayor o menor importancia. Como resultado de los tres años de funcionamiento del MECE Media hay mejoramiento en el rendimiento general de los alumnos y alumnas, menores tasas de repitencia y menores tasas de deserción; aunque los logros son mejores en los establecimientos privados (con subvención estatal) que en los puramente públicos (municipales) adonde llega en general la población más pobre y vulnerable (CIDE, 1999). Los GPT funcionan también mejor en los establecimientos privados subvencionados que en los puramente públicos. Todo lo cual indica la persistencia del efecto de factores sociales y culturales sobre logros.

Preguntados los profesores y directivos en la encuesta nacional de 1997 sobre el efecto de los GPT sobre el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, más del 30% lo reconoce como altamente positivo, pero dicen lo mismo de los otros insumos como mejoramiento de la dotación de libros o el programa de informática ENLACES. La evaluación inter-

media del Programa MECE-Media realizada en 1998 llega a la conclusión que tomados los indicadores “nivel de satisfacción del alumno con la enseñanza”, “tasa de repitencia” y “calificaciones pronosticadas en matemáticas y castellano”, el programa en su totalidad tiene un efecto que es variable (según tipo de liceo), pero altamente significativo (CIDE, 1999).

En virtud de lo anterior, los efectos de los GPT deben ser considerados en relación a sus objetivos específicos: constituir un espacio legítimo para que los profesores se desarrollen como personas y como grupo social en torno a actividades orientadas específicamente a su crecimiento profesional.

Los datos presentados en la sección anterior indican que efectivamente los GPT se han constituido en la mayor parte de los liceos en un espacio legítimo de encuentro profesional entre docentes. Hay tiempo destinado para la reunión (aun cuando haya sido difícil lograrlo). Hay participantes regulares y un desarrollo temático guiado en parte por los materiales o las demandas del Programa MECE en su conjunto, pero en parte también diseñado “fuera de libreto” por los propios profesores. La siguiente afirmación de una profesora resume algo de esto:

“Yo diría que el primer año de los GPT fue un poco complejo por la carga horaria. Al año siguiente la directora me dijo: “tú te encargas de hacer el horario,” y entonces me dije: “voy a dejar el espacio para los GPT”, y así lo hice, dejé las dos primeras horas de la tarde del día miércoles, con horario para todos los profesores. Al ceder ese espacio, que quedó establecido, se favoreció enormemente las reuniones.

[¿Qué ocurre en los GPT?] Los primeros 15 minutos se dan para resolver cosas específicas, después nos abocamos a un trabajo más sistemático. Por ejemplo, todo este año trabajamos en evaluación [*tema incluido en el Manual II de los GPT*], en diferentes maneras de evaluar. Incluso se hizo un jurado que censuraba el cómo se evaluaba [*actividad no incluida en el Manual*]. Felizmente, todo eso dio frutos, porque ahora ya el profesor permite autoevaluación, permite evaluación grupal y eso es muy bueno para el estudiante. También hemos hecho talleres sobre el tema de las inteligencias múltiples [*insinuado en el Manual I*], hemos hecho dramatizaciones y han pasado cosas fantásticas” (Ministerio de Educación, MECE-Media, 1998).

La evidencia que se busca por tanto es sobre el efecto de los GPT en el desarrollo personal, social y profesional de sus participantes.

### *Desarrollo personal*

Se esperaba que la existencia de un espacio poco estructurado de trabajo profesional permitiría a cada profesor o profesora sentirse bien, aumentar la confianza en sí misma y la capacidad de reconocer ante otros sus fortalezas y sus limitaciones como persona y profesional. En las muchas ocasiones en que el equipo profesional del MECE-Media ha podido reunirse y conversar grupalmente con profesores o en entrevistas como las realizadas por Milesi y Trucco (1996) en un estudio de casos de dos GPT, siempre se ha escuchado el reconocimiento de este efecto de los GPT:

“Bueno en verdad hablamos más porque tenemos que compartir ...tú sabes ... puntos de vista, opiniones, hay más conversación, mucho más comunicación ... hay una buena oportunidad para hablar con colegas de materias distintas, acerca de las distintas formas de ver las cosas ... lo que se piensa sobre educación, objetivos, etc., ¡uno aprende! Sentirse aprendiendo, bueno eso es bueno para mí; mientras más aprenda, mejor.” (Milesi y Trucco, 1996).

La posibilidad de crecer como persona y como profesional está ligada a la capacidad de examen reflexivo de su trabajo docente. El desarrollo de la reflexividad constituyó desde el comienzo un objetivo marcado de las actividades y materiales de los GPT, aunque la propuesta de materializar la reflexividad en diarios docentes personales no prendiera como era esperado. La reflexión ocurre constantemente durante las reuniones, como lo muestran los siguientes párrafos transcritos durante observaciones de GPT:

“[Refiriéndose a una discusión sobre un texto referente al constructivismo] .. a mí me surgen bastantes dudas respecto de esto, de si yo algún día lo voy a poder aplicar; porque yo, hasta este momento, he sido una reproductora del sistema, y si no lo fuera, a lo mejor ya estaría fuera del sistema ...

Inesita, he estado leyendo el documento, y yo te juro que en mi especialidad de biología, ciencias naturales, que la única vez que trabajé de esa forma fue cuando hice mi práctica.

Mirando esto desde la asignatura nuestra [Castellano] vemos que las tendencias van cambiando. Hace algunos años la tendencia era hablar de acuerdo a las situaciones de la vida diaria, la gramática estaba totalmente dejada de lado y ahora no ... entonces vemos que siempre las corrientes van cambiando según las tendencias modernas. Pero la verdad de la cosa es que yo creo que hay que combinar lo que existe con lo que uno



puede crear” [*Notas tomadas durante una reunión de GPT con dos años de funcionamiento*].

### *Desarrollo social*

Muy ligado al desarrollo personal está el desarrollo de la capacidad de colaborar con otros en el ejercicio de las tareas docentes. La formación de grupos de trabajo profesional ha ofrecido la estructura necesaria para este crecimiento, pero podría no haber sido así si los propios profesores no hubieran aceptado el desafío de probarlo como experiencia. El valor de los GPT como fuente de crecimiento colaborativo fue una de las razones que a los más escépticos los hizo seguir adelante:

Con el transcurrir del tiempo ha ido aumentando la participación en esta instancia. Al principio la mayoría era bastante reticente. Se escuchaban voces que decían: “¿Qué vamos a trabajar en esta cuestión, qué me va a enseñar a mí este del lado?”, pero con el tiempo, y aunque siempre hay algunas excepciones la gente se ha ido incorporando paulatinamente”. Este comienzo con sospecha, incluso con menosprecio, fue un denominador común a todos, “solo en el camino de la reflexión ... fuimos sintiendo su necesidad, nos fuimos valorando a nosotros mismos y descubriendo que con este tipo de espacio todos ganábamos” (Santelices, 1998).

En el transcurso de las reuniones, los profesores aprenden a conversar y en ese acto a respetarse unos a otros: “Uno exponía una idea y la defendía, pero también pasaba por escuchar al resto”. Pero también aprenden a pedir ayuda y ayudarse:

“Tengo una duda: la diferencia entre el concepto de valor y el concepto de virtud, Inés, si alguien me puede...”... “el otro día, usamos la lluvia de ideas [*una actividad del Manual I*] para ver formas de enfrentar un problema personal. Todos nos apoyamos”.

El trabajo en equipo permite colaborar para comprender temas complejos y diseñar o proponer formas de manejarlos:

[*El GPT*] “nos ha servido para conocernos como personas”. La discusión del tema de evaluación del segundo manual llevó a una revisión de las prácticas. En el Consejo de Evaluación se hicieron dos presentaciones ... mostrando formas no tradicionales de evaluación: fue una instancia sumamente positiva - autocriticamos el proceso - nuestras fallas - discutimos las metodologías que podríamos implementar [*Notas tomadas durante una reunión con profesores de uno de los Liceos MECE*].

### *Desarrollo profesional*

En la medida en que se ha ido afirmando la colaboración en los GPT han ido cobrando más vigor los temas profesionales y hacia ellos se dirigen con más focalización los grupos que llevan dos o tres años operando. Consultados los profesores de la muestra incluida en la evaluación intermedia del Programa MECE-Media (CIDE, 1999) sobre su desarrollo profesional, la mayoría de los profesores reconocía un efecto en tres áreas: “renovado compromiso con la enseñanza” (91%), “aumento en conocimientos” (84%), y “aumento del gusto por hacer clases” (82%).

Las áreas de crecimiento profesional que se detectan a través de observar lo ocurrido en reuniones y que se expresan en las entrevistas con profesores indican, entre otros beneficios, oportunidades para conocer algo nuevo, redescubrir temas olvidados, introducir experiencias en el aula y compartir sus resultados con colegas, reexaminar percepciones sobre los alumnos y alumnas y reaccionar en forma analítico-crítica ante propuestas de otros:

### *Procesamiento de información*

Durante una reunión de GPT el moderador trae un material sobre constructivismo que los profesores leen primero en silencio y luego hacen comentarios en que buscan aclaración del texto; procuran referir a su experiencia lo que han leído, traen a colación datos o experiencias que algunos han tenido sobre los principios constructivistas; se analizan pros y contras al respecto, y finalmente, alguien concluye: “pero como característica general, parece que estuviéramos de acuerdo que estos no son apuntes para tomarlos de inmediato, sino que son apuntes para saber de dónde viene el modelo constructivista” ... “parece que tenemos una idea que parece que aceptamos, pero tenemos una realidad que nos aleja de ese ideal, por ejemplo, los exámenes ... pero podríamos hacer algo para que en función de ese ideal no nos pasase eso con los exámenes”. “Cambiar, variar, diversificar el sistema o sea los instrumentos de evaluación, evaluar otra cosa que no sea aquella, es decir, nosotros tratando de adecuar esta realidad hacia allá” [*hacia el ideal*].

### *Introducción de nuevas experiencias*

Profesora de Inglés: “Hice una experiencia que quiero contar. Llevo una grabadora a mi clase y grabo parte de mis clases y luego las escucho y

las hago escuchar a los alumnos –revivo lo que yo hago y lo que hacen mis alumnos– me doy cuenta de mis fallas y ellos también ven cómo es su participación”.

### *Maneras diferentes de ver a los alumnos y alumnas*

“Antes yo le daba demasiada importancia a la materia, me di cuenta que había otros objetivos que apuntaban a valores. Una de las formas que me dio resultado es lo afectivo. Eso me ayudó mucho a tener mejor relación con mis alumnos, veo más logros en el aprendizaje de los alumnos ...”

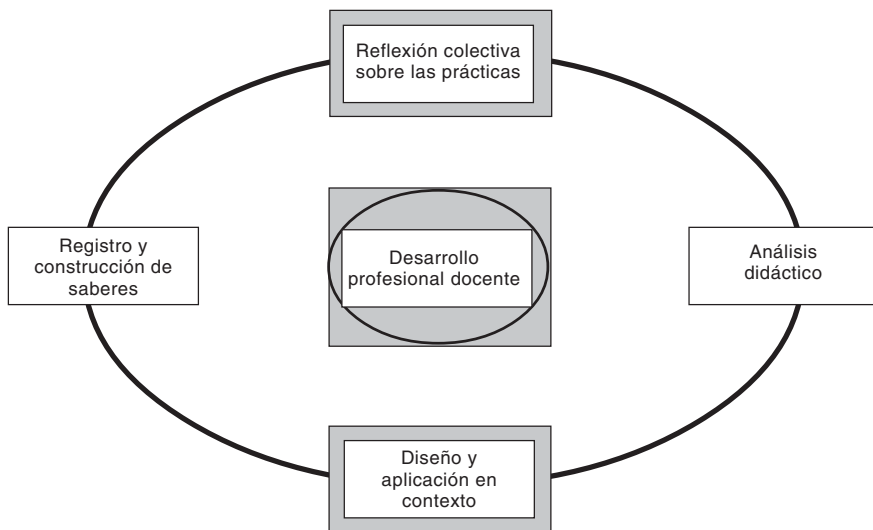
“Referente a conductas nuestras, quizás por estar en un sector socio-económico vulnerable, nuestros alumnos son diferentes. Muchos tienen problemas de hogar, el alumno encuentra en el liceo apoyo, acogida. Ellos nos ayudan mucho en el aspecto de la comunicación”.

### *Ampliación de horizontes: profundización de temas curriculares y comunicación de experiencias*

La sensibilización producida por las experiencias del GPT y, en particular, la introducción de materiales o modelos didácticos para su discusión, permitió avanzar hacia experiencias más estructuradas de formación en el tema didáctico. Esto se tradujo por una parte en la realización de seminarios o encuentros directos con grupos de profesores de distintos liceos de una misma región y por otra y como consecuencia en la producción por ellos mismos, de relatos de sus experiencias de enseñanza.

El foco de atención de los seminarios ha sido facilitar el que los profesores puedan realizar con mayor profesionalismo lo que les es propio: la reelaboración curricular y la enseñanza orientada al aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Para ello, los materiales referidos en la sección anterior (*Fichas Didácticas*) se han focalizado en la comprensión de aquello que está involucrado en la elaboración curricular y en el diseño de actividades de enseñanza. Sobre la base de actividades ya realizadas durante el trabajo con el Manual II, inspiradas en los formatos sugeridos por Miriam Ben-Peretz (1990), los profesores y profesoras se están involucrando en un proceso que comprende entender y practicar el “Análisis Didáctico” de sus especializaciones docentes (lenguaje, ciencias, matemáticas, etc.), el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje y su aplicación, el registro de lo que ocurre y del conocimiento

pedagógico de su disciplina que ellos mismos construyen en el proceso y la reflexión colectiva sobre lo logrado.



El proceso de análisis didáctico y elaboración curricular no es simple. Los profesores raramente se habían enfrentado con un análisis de los conceptos estructurantes de los contenidos que enseñan, con las distinciones entre conceptos generativos y otros excluyentes, ni examinado los tipos de estrategias apropiados para facilitar el aprendizaje de estos conceptos. Con la ayuda de amplias discusiones y de la técnica de los mapas conceptuales los profesores han comenzado a analizar sus disciplinas e imaginar las formas más apropiadas para representarlas de manera que sus alumnos y alumnas puedan construir conocimiento significativo. El proceso ha ido desde reelaborar su modo de entender lo que era un concepto, a establecer cuáles son los conceptos centrales de un tema a enseñar y diseñar las actividades para enseñarlo.

La publicación de las *Páginas Didácticas*, ya en su segundo número, ha permitido a los profesores escribir experiencias de manera de ampliar su radio de influencia. La experiencia es publicada en un formato atractivo y es comentada a modo de reflexión por el equipo profesional del MECE-Media.

### *Participación en el conjunto de las actividades del liceo y contribución a su mejoramiento*

Los profesores reunidos en el GPT no centran su interés solo en la discusión y el mejoramiento de sus actividades en el aula. Inevitablemente, al analizar lo que hacen y cómo lo hacen la atención se dirigió al liceo en su totalidad, sea para notar sus deficiencias y procurar ofrecer soluciones, sea para apoyar acciones positivas del conjunto.

*Durante una discusión de GPT centrada en el tema de los valores y los jóvenes, el Director, que es participante, señala: “... en el informe del reglamento del colegio nos falta una parte –fíjese Inesita–, que es el reconocimiento de los valores, entonces qué hacer cuando un alumno logra destacarse en algo, en un área valórica y nuestro reglamento carece de estímulo para ello; eso lo vamos a tener que ver en el consejo el lunes”.*

*Otro profesor, agrega: “Perdón, creo que llegamos a un punto bien importante como conclusión hoy, sobre cómo ir formando, ir estimulando, justamente, los rasgos que nosotros consideramos que son positivos. Lo que dice el Director para mí fue sorprendente y ¡qué bueno! Yo no sabía que al revisar cada reglamento interno de los colegios el Ministerio de Educación tenía su pauta ... pero lo que yo no sabía que justamente nuestro reglamento interno debería estar estipulando ahí la forma como nosotros reconocemos los valores positivos de los alumnos”.*

La encuesta practicada a casi 100 liceos en 1997 (MECE-Media, 1997) mostró el nivel de participación de los GPT en actividades relacionadas con el liceo en su totalidad como se indicó en la tabla. Así 554 habían participado en la elaboración de Proyectos de Mejoramiento Educativo para el liceo y de un total de 285 liceos que habían formulado proyectos para entrar en el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, 130 o 46% de los GPT habían tenido parte en esa elaboración. Preguntados los profesores cómo había sido la participación del GPT de su liceo en la elaboración del Proyecto de Mejoramiento Educativo, se indicó que en 41% de los liceos la idea había surgido del grupo de profesores y que en 37% de los establecimientos el proyecto se había diseñado totalmente en el contexto de las reuniones de GPT. Estas cifras aparecen algo distintas o más matizadas en cuanto al modo de participar, en la evaluación realizada a 342 liceos del país (CIDE, 1999). Así se distinguía: (a) la consulta general al GPT sobre el Proyecto (12%), (b) toma de decisión respecto al tema del Proyecto por parte de profesores involucrados (36%), trabajo colaborativo del GPT para elaborarlo (30%)

y toma de decisión respecto a su presentación como Proyecto (16%). De cualquier modo, ambos estudios indican una participación significativa de los profesores en proyectos orientados al mejoramiento de la calidad total del establecimiento.

La misma encuesta de la evaluación intermedia (CIDE, 1999) señala que el GPT influye “medianamente” en decisiones pedagógicas tomadas en sus liceos según 58% de los profesores y a nivel “alto” según 38% de los profesores. Sin embargo, a pesar de su nivel de participación y del esfuerzo por solucionar problemas educativos, solo un tercio de los profesores respondentes consideran que las medidas implementadas han tenido un alto grado de eficacia; el resto piensa que ha sido bajo<sup>5</sup>.

### 3. Las dificultades

No podemos concluir esta sección sobre los Grupos Profesionales de Trabajo sin una breve referencia a las dificultades que persisten. En un análisis preliminar sobre el funcionamiento de los GPT realizado dos años atrás (ver Avalos, 1998) se hacían notar tres fuentes de dificultades: el tiempo, los contextos institucionales y las presiones conflictivas. El efecto del factor “tiempo” en actividades de desarrollo profesional y otras relacionadas con reformas educativas ha sido ampliamente documentado internacionalmente (ver Murphy, 1991; National Education Commission on Time and Learning, 1994). Con frecuencia las reformas comienzan y se instalan con demandas sobre los profesores que están por encima de lo que ya realizan. Esto ocurrió en Chile. La reforma de la Educación Media, si bien ha sido gradual en su implementación no consideró inicialmente que los profesores disponen de muy poco tiempo, que trabajan en dos y tres establecimientos y que además las instituciones en que trabajan no tienen un espacio programado para reuniones como las propuestas para el GPT. Así en las primeras visitas a los GPT fue casi universal el clamor por la falta de tiempo, a pesar del entusiasmo por lo que la experiencia proponía. Parte de la justificación por empujar un régimen de jornada única, la Jornada Escolar Completa Diurna (ver Ministerio de Educación, 1998) fue facilitar la permanencia de los docentes en un solo establecimiento, proporcionándoles más tiem-

<sup>5</sup> Sin embargo, hay diferencias según tipo de liceo: son más los profesores de aquellos liceos administrados por entidades privadas “corporaciones” u otros dueños que piensan que sus medidas han sido eficaces (40%).

po para reuniones y otras actividades requeridas por su ejercicio docente. Sin embargo, el régimen de jornada única se está implementando gradualmente y no todos los profesores disponen de tiempo establecido para participar en el GPT. Esto ha obligado a buscar diversas fórmulas para funcionar, y en realidad es extraordinario el que casi todos los liceos tengan un tiempo asignado para GPT. Pero el tema de la falta de tiempo sigue rondando y así lo verificó la encuesta realizada en el contexto de la evaluación intermedia (CIDE, 1999) y la encuesta a los profesores (MECE-Media, 1997).

La evaluación intermedia (CIDE 1999) muestra lo que ya se notaba en el estudio preliminar del funcionamiento de los GPT y el estudio en particular de dos liceos (Milessi y Trucco, 1996), a saber, el efecto de los factores contextuales: tipo de establecimiento, características de la gestión directiva, clima organizacional, etc. Los factores contextuales se extienden también hacia el sistema educacional y hacia las múltiples demandas producidas por las reformas que en algunos casos ocurren simultáneamente: preparar proyectos de mejoramiento educativo, participar en proyectos municipales de desarrollo educativo, seleccionar material didáctico y bibliográfico para lo cual deben examinar catálogos, participar en otras actividades como las destinadas a jóvenes (ACLE), etc. Finalmente, las inconsistencias del sistema educacional: estructuras que no han sido modificadas, diferentes visiones pedagógicas de autoridades o de sistemas como el de evaluación, afectan las percepciones que tienen los profesores del efecto de su trabajo profesional. En el contexto de reuniones GPT se escuchan opiniones no necesariamente bien fundadas que ilustran este tema que otros han llamado las “contradicciones preocupantes” (Murphy, 1991):

Lo novedoso es que el Ministerio está asumiendo estas ideas [*las que se discuten en GPT*]. Pero las ideas están en una estructura añeja [*explica que se trata del sistema educacional, su burocracia y la estructura de sueldos*]. La estructura vieja aburre. Necesitamos cursos, exige esfuerzo, exige tiempo y ese tiempo que ponemos no se retribuye (opinión manifestada en una entrevista grupal con profesores en 1995).

Sin embargo, desde lo percibido durante las primeras visitas a los GPT a la situación a fines de 1998 hay bastantes cambios de estructura: más tiempo para reuniones de trabajo asegurados en los liceos con jornada única, aumento de remuneraciones a los docentes, lento avance en el sistema (personal del ministerio, supervisores, sistema de evaluación de calidad) de las orientaciones pedagógicas concordantes con las que se discuten en el GPT.

### III. CONCLUSIÓN

Las experiencias de desarrollo docente o formación de profesores en la práctica de sus establecimientos educacionales, que se han presentado en las páginas precedentes, tienen la característica común de haberse implementado en la totalidad del sistema educativo correspondiente. Por lo general, lo que conocemos como experiencias de desarrollo profesional docente de este estilo están circunscritas a comunidades locales o escuelas específicas. Sirven, por tanto, como insumo para la conceptualización que se hace hoy con más fuerza del cambio educativo, y sobre todo, el cambio a escala (ver Fullan, 1999). Al ser cambios o procesos a escala grande, logran los éxitos y experimentan las dificultades propias de la aplicación masiva donde es imposible manejar al mismo tiempo todos los factores y condiciones que favorecen el logro de buenos resultados.

Las experiencias de los microcentros rurales y del GPT son experiencias en que lo central de ellas es la “colaboración para el aprendizaje docente”. Si bien pudiera considerarse que esa colaboración es fundamentalmente colaboración entre pares, horizontal; en la práctica no es así. Es colaboración que ocurre sí en las escuelas entre profesores y profesoras, pero es también colaboración de estos profesores con entidades y personas externas ubicadas tanto en los departamentos ministeriales correspondientes como en otras entidades seleccionadas por los mismos profesores y maestras de las escuelas. Sin la iniciativa ministerial, los microcentros y los GPT tal vez hubieran ocurrido en algunos lugares como resultado de iniciativas internas o externas locales; pero no se hubieran convertido en una práctica institucionalizada del sistema educacional. Al mismo tiempo, si la iniciativa ministerial hubiera sido un esquema diseñado en todos sus elementos y aplicado sin flexibilidad, hubiera fracasado al primer o segundo año de operación. Los microcentros ya tienen ocho años de implementación y los GPT están en su quinto año de operación.

Aun cuando es probablemente presuntuoso indicar cuáles sean los factores de éxito de estos programas, hay algunos que saltan a la vista al considerar el modo como se han ido diseñando, implementando y apoyando los programas desde el Ministerio de Educación.

En primer lugar, existe una visión pedagógica compartida. Los maestros y maestras no están llamados a cambiar según un modelo específico elaborado para ellos, sino a ampliar su visión (informarse), a



construir su teoría pedagógica y a modificar la práctica en las formas que estimen conveniente según la realidad de niños y jóvenes a los que atienden. Para ello se ofrecen insumos (de mayor o menor grado de estructuración): Manuales, materiales de reflexión, oportunidades de informarse en jornadas, etc. Se ofrecen también “facilitadores” para iniciar y apoyar los procesos de cambio.

En segundo lugar, los diseñadores y coordinadores desde el Ministerio se sienten también partícipes de un proceso de aprendizaje personal. Durante los años de implementación, no permanecen sentados en sus escritorios, sino que viajan, participan de las reuniones, conocen a los profesores, los escuchan y aprenden de estas experiencias. De ahí resultan reformulaciones de los diseños, nuevos materiales u otro tipo de encuentros con los maestros. Han aprendido los diseñadores, los coordinadores y los supervisores que comparten responsabilidad por la conducción de este trabajo. De este aprendizaje, se desprenden también mensajes para toda la estructura del sistema educacional. Así, por ejemplo, parte de la justificación de llegar a una ley de Jornada Escolar Completa, fue dar tiempo a los profesores para su desarrollo profesional colaborativo en las escuelas.

En tercer lugar, hay apoyo de otro tipo: financiero, de tiempo, de recursos docentes. Este apoyo es juzgado vital para el funcionamiento de los grupos, y al mismo tiempo insuficiente. Es una de las áreas de tensión permanente que hacen notar los participantes de los grupos. Pero a pesar de esta insuficiencia, existe la base que permite la preparación de materiales y la facilitación de los encuentros.

En cuarto lugar, la experiencia ocurre en un régimen político y administrativo relativamente estable. Si bien los equipos coordinadores han variado en algo su composición desde el comienzo de las experiencias, esta variación no ha sido tan grande como para afectar su desarrollo.

Estas condiciones son importantes cuando se piensa que las experiencias puedan ser transferibles a otros contextos nacionales. No son las variedades culturales o geográficas o de poder económico de los contextos los que han sido factor determinante o no de éxito, ya ambos programas se aplican en una variedad de contextos. Han sido la decisión y el apoyo político y económico estable por un lado; y por otro, y quizás más importante, la calidad de la visión pedagógica con la que se ha trabajado y la calidad de aquellos que diseñan y conducen los programas. Por tanto, si consideramos los factores que señala Fullan (1999, p. 67) para un transferencia exitosa de reformas a escala, podemos concluir que en

gran medida ellas se cumplen en la situación chilena: (a) se opera, no con una teoría de cambio empaquetada, sino con una en-construcción, capaz de tolerar fracasos por el camino, y aprender de ellos; (b) se invierte fuertemente en personas y en su capacitación en el largo más que en el corto plazo; y (c) se integra la teorización abierta con programas y personas.

### BIBLIOGRAFÍA

- ASSAEL, JENNY; GUZMÁN, ISABEL; EDWARDS, VERÓNICA Y PEÑAFIEL, S. 1996. Investigación evaluativa sobre la propuesta de perfeccionamiento "Talleres de Educadores". Santiago: Informe Final de Investigación Proyecto Fondecyt.
- ÁVALOS, BEATRICE. 1997. "Professionalism and empowerment of teachers: views and experiences. En Keith Watson, Celia Modgil y Sohan Modgil (Eds.). *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*. Vol 1: *Teachers, Teacher Education and Training*. Londres: Casell.
- ÁVALOS, BEATRICE. 1998. School-based teacher development. The experience of Teacher Professional Groups in secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 14 (3), 257-271.
- BAIRD, JOHN. 1999. Desarrollo profesional docente efectivo. Orientaciones derivadas de la experiencia australiana. En Beatrice Avalos y M. Eugenia Nordenflycht (Eds.) *La Formación de Profesores. Perspectiva y Experiencias*. Santiago: Santillana.
- BELL, BEVERLY Y GILBERT, JOHN. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- BELL, BEVERLY Y GILBERT, JOHN. 1996. *Teacher Development. A Model From Science Education*. Londres: Falmer Press.
- BEN-PERETZ. 1990. *The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Nueva York: New York State University Press.
- CERDA, A. MARÍA; ARÁNGUIZ, GABRIEL; CID, S. Y MIRANDA, HUGO. 1994. *Los Docentes y los Procesos de Descentralización Pedagógica*. Santiago: Instituto de Perfeccionamiento Colegio de Profesores y PIIE.

- CIDE. 1999. Evaluación Intermedia del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media. Informe Final (borrador para discusión). Abril.
- EDWARDS, VERÓNICA; CALVO, CARLOS; CERDA, ANA MARÍA; GÓMEZ, M. VICTORIA E INOSTROZA, GLORIA. 1995. *El Liceo por Dentro. Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, Programa MECE.
- FULLAN, MICHAEL. 1999. *Change Forces. The Sequel*. Londres: Falmer Press.
- GROSSMAN, PAMELA; WILSON, SUZANNE M., Y SHULMAN, L. 1989. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En Maynard D. Reynolds (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- GUSKEY, THOMAS R. Y HUBERMAN, MICHAEL (Eds.) 1995. *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. Nueva York y Londres: Teachers College Press.
- IMBERNON, FRANCISCO. 1994. *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- MILESI, C. Y TRUCCO, DANIELA. 1996. Estudio sobre la implementación y receptividad de las instancias de trabajo colectivo del Programa MECE-Media. Informe Final. Santiago: Universidad Católica, Instituto de Sociología.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 1995. *Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrado*. Santiago: MINEDUC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 1998. *Programa de Educación Básica Rural*. Santiago: División de Educación General, MINEDUC.
- MECE MEDIA. 1997. Encuesta a Grupos Profesionales de Trabajo. (Borrador no publicado).
- MORALES, MARIO; ASTUDILLO, EDUARDO; AVENDAÑO, CECILIA; ORTIZ, IVÁN; SERVAT, BERTA Y VACCARO, LILIANA. 1994. Propuestas orientadoras y operativas para un sistema de supervisión de la educación media chilena. Informe de Investigación, MECE-Media.
- MURPHY, J. 1993. *Restructuring Schools*. London: Casell
- NÚÑEZ, IVÁN. 1998a). La formación continua de profesores en los establecimientos educativos. En: *Una Educación con Calidad y Equidad*. Madrid: OEI, 1998.

- NÚÑEZ, IVÁN. 1998b). ¿Es posible la discriminación positiva? La experiencia del Programa de Educación Básica Rural, Chile 1990-1998. *Alternativas*, 1, Universidad Nacional de San Luis Argentina. Serie de Historia y Prácticas Pedagógicas.
- REIMERS, FERNANDO. 1994, Education and structural adjustment in Latin America and Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 14 (2), 110-129.
- SAN MIGUEL, JAVIER. 1999. *Programa de educación básica rural*. En Juan Eduardo García-Huidobro (Ed.) *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- SANTELICES, MARYSOL. 1998. Reflexión colectiva en tiempos de cambio. *Revista de Educación (Chile)*, 258, septiembre, 23-25.
- TORRES, ROSA MARÍA. 1996. Without the reform of teacher education there will be no reform of education. *Prospects XXVI* (3), 447-467.
- UNESCO (1998). *Informe Mundial sobre Educación. Los Docentes y la Enseñanza en un Mundo en Mutación*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- UNIVERSIDAD AUSTRAL Y UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA. 1998. Estudio de evaluación de la línea de educación rural del Programa MECE. Informe Final. Valdivia-Valparaíso, agosto.
- WATSON, KEITH, MODGIL, CELIA Y MODGIL, SAHIL (Eds.). *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*. Vol 1: *Teachers, Teacher Education and Training*. Londres: Casell.
- WIDEEN, MARVIN F. Y GRIMMETT, PETER P. (Eds.) 1995. *Changing Times in Teacher Education. Restructuring or Reconceptualization?* Londres: The Falmer Press.