



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

ISSN 0717-1013

FORMACIÓN INICIAL Y
CONTINUA DE PROFESORES

REVISTA

PENSAMIENTO

EDUCATIVO

VOL

41

2

2007

MEJORAS EN COLEGIOS: REQUISITOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Improvements in schools: requirements for teacher education

MICHAEL FULLAN*

Resumen

El artículo presenta conceptos fundamentales de la investigación del autor sobre el cambio en la institución escolar y los requerimientos que éste plantea a la universidad que forma profesores. Los conceptos abordados sobre cambio en la escuela son los de, primero, *reforma en tres niveles* (estado –distrito-escuela/comunidad) y la redefinición de las polaridades centralización-descentralización, ‘top-down/bottom up’, prescripción-autonomía, en las estrategias de reforma, con el caso de Inglaterra y sus campañas de ‘lenguaje y matemáticas’ como ejemplo; segundo, *creación de capacidades* y los requerimientos de conocimiento-habilidades, recursos y motivación que deben ser articulados, con el caso de la provincia de Ontario y su estrategia en curso de mejoramiento como referente; tercero, *comunidad de aprendizaje* y el nuevo profesionalismo docente, que define que la responsabilidad docente no es sólo por el aprendizaje de sus alumnos en clase, sino también el aprendizaje de otros profesores; cuarto, *rectoría*, o liderazgo de los directores y la necesidad y dificultad intrínseca a su doble rol de administradores de una organización y líderes del cambio en la misma; quinto, *evaluación para el aprendizaje*. Sobre formación de profesores, el autor refiere la estrategia de cambio seguida por la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto (OISE) bajo su decanato (1988-2003), en que hubo un cambio del currículum que buscó suplir tres déficit de la formación de profesores en la institución: evaluación para el aprendizaje, trabajo en equipo con otros profesores y el involucramiento con los padres. Junto con ello, dos cambios en la forma de organizar el trabajo con los alumnos: enseñanza en equipo a grupos de 60-90 alumnos, a los que se les modela la creación de equipos, redes y la colaboración; nueva relación con los establecimientos en que los alumnos desarrollan sus práctica, guiada por el concepto de que la Facultad es responsable no sólo de formar profesores sino también del cambio en la escuela y de que éste, a su vez, es responsable no sólo de sus alumnos, sino también de la formación de profesores.

Palabras clave: reforma, capacidades, comunidad de aprendizaje, liderazgo, evaluación.

* Michael Fullan es Profesor Emérito en el Instituto para Estudios en Educación de Ontario, y actúa como Consultor Especial en Educación para el Primer Ministro de Ontario, Canadá y para el Ministro de Educación, mfullan@oise.utoronto.ca

Abstract

The article presents some of the author's key concepts regarding changes in schools and their implication upon requirements for teacher education. Firstly, tri-level reform (state-district-school/community) and a redefinition of some polarities; namely, centralization/decentralization, top down/bottom up and prescription/autonomy. With respect to reform strategies, the England case and its literacy and numeracy campaigns are used as an example. Secondly, capacity building and the knowledge-skills requirements, resources and motivations to be articulated, with the Ontario example as a referent with its current improvement strategy. Thirdly, learning community and the new teacher professionalism which defines the teacher's job not only by teaching inside the classroom but also contributing towards other teachers' learning. Fourthly, principalship or principals' leadership with both the need and intrinsic difficulty due to their double role; i.e., school managers and leaders. Fifthly, assessment for learning. When approaching teacher education, the author refers to the change strategy implemented when he was Dean of the Faculty of Education (1988-2003), at the University of Toronto (OISE), aimed at strengthening three weak aspects in the institution's curriculum; assessment for learning, collaborative work with other teachers and parent engagement. Besides, two changes in the manner of organizing work with students were introduced; team teaching with 60-90 student groups, who in turn would be trained in creating teams, networks and collaboration, together with a new relationship with schools where students are performing their initial teaching. The underlying principle being that not only is the Faculty responsible for initial teacher education but for school change as well. The latter, in turn, is responsible for both its students and initial teacher education.

Key words: *reform, capacities, learning community, leadership, assessment.*

Muchas gracias por haber venido hoy. Quisiera describir la forma en que les presentaré las ideas.

En primer lugar, en cuanto a recursos, mi sitio web es muy asequible, está en general en inglés aunque varios de los libros han sido traducidos al español. Si ingresan a michaelfullan.ca encontrarán mucho material. Pueden descargar copias de artículos y una gran variedad de recursos.

En segundo lugar, quisiera enfatizar que en relación a todo el trabajo que estamos realizando ninguna parte es investigación a distancia, todo es a través de sociedades con gobiernos y distritos escolares a los cuales ustedes llaman municipalidades, donde estamos formando equipos para realizar cambios, para mejorar en forma conjunta, enfocándonos en esto.

Lo que me gustaría hacer en el tiempo que tengo disponible –luego tendremos tiempo para discutir después del receso– es comenzar, creo que diré al revés, **lo que estamos tratando de hacer dentro del sistema de colegios para mejorarlo y luego cuáles son**

las implicancias para la formación de profesores. Entonces no abordaremos el área de formación de profesores por un momento, pero voy a preparar el contexto diciendo cuáles son los temas claves y a la vez pensando dónde se encuentran actualmente en Chile en términos de los desafíos de la reforma y los intentos por llevarlo a cabo.

Permítanme comenzar con una imagen.

Diagrama 1
REFORMA DE TRES NIVELES



Describo este término ahora como **reforma de tres niveles**. Una reforma de tres niveles es tratar de unificar los tres niveles: el colegio local, la municipalidad o distrito y el gobierno. Me han dicho y me he enterado del reciente informe de la OECD sobre la educación en Chile, que en el caso de ustedes el vínculo entre estos tres niveles es muy débil. Por lo tanto, en Chile necesitan trabajar en la conexión de estos tres niveles. Cuando trabajas en estos **vínculos**, y me quiero asegurar que comprendemos que lo que estamos intentando no es *top-down*. Permítanme expresarlo de la siguiente manera, todos estamos familiarizados en algún grado con la reforma educacional en cuanto al tema de **centralización** o **descentralización**. Hemos trabajado mucho sobre esos temas en los últimos veinte años y mi conclusión es que ni la centralización ni la descentralización funcionan; ambos tienen problemas graves. Al centralizar intentamos realizar una coordinación firme desde el centro, una jerarquía, pero esto no funciona porque es

muy difícil de controlar y la gente se resiste a ser controlada desde una jerarquía. Al descentralizar, lo que ustedes ciertamente experimentaron por un período de tiempo, el supuesto es que la gente en las áreas locales desarrollarán las soluciones porque se encuentran más cerca del problema y cuentan con la flexibilidad de poder hacerlo. Esta estrategia en inglés es llamada en ocasiones “permitan que mil flores florezcan”; resulta que cuando descentralizas las mil flores no florecen sino sólo algunas. Por esto es que hemos dicho: rechazamos la centralización, rechazamos la descentralización y quedamos con un modelo que llamo mezclado –*blended top-down bottom-up*. Lo menciono en forma abstracta, pero cada vez que lo digo puedo hacer referencia a cosas muy específicas que realizamos para desarrollarnos en esta dirección.

El trabajo que hemos venido realizando en forma creciente desde 1997 es atacar el problema de cómo se podría cambiar un sistema completo. El primer ejemplo de esto fue Inglaterra. Cuando Tony Blair fue electo en 1997 utilizó este conocimiento del cambio para decir que querían mejorar el lenguaje y matemáticas a través de toda Inglaterra; 20.000 colegios de enseñanza básica –obviamente un ejemplo de reforma a gran escala. Los ingleses utilizaron muchas de nuestras ideas; nos comisionaron en Toronto para evaluar su estrategia. Evaluamos desde 1997 hasta el año 2002 y llegamos a **dos conclusiones**.

Una es que efectivamente sí lograron el éxito, y esa es la buena noticia. Tenían un sistema suelto en 1997 y ajustándolo y enfocándose se pueden lograr resultados significativos en cuanto a lenguaje y matemáticas dentro del transcurso de un período electoral; es la forma que usualmente lo digo, es decir, dentro de cuatro años, y esto es bastante atractivo. Decimos que una reforma a gran escala no puede lograrse de un día para otro, pero tampoco puede no tener término o los políticos no se interesarán. De hecho utilizaron, por ejemplo, una sola medición (estoy seguro que después discutiremos los pros y los contras de mediciones sobre lenguaje y matemáticas). Cuando comenzaron su estrategia utilizaron niños de 11 años; *Key Stage 2* en su idioma. En 1997, un 62% de niños de 11 años estaban logrando competencias y lenguaje a través de los 20.000 colegios en Inglaterra, y alrededor de un 61% en matemáticas. Cuando terminamos nuestro informe final en el año 2002, esa cifra había aumentado a 75% en lenguaje y 73% en matemáticas, luego de haber estado estancada por muchos años; un logro muy importante para avanzar en el transcurso de un período de cuatro años. Por lo tanto, este fue nuestro descubrimiento positivo de nuestra evaluación.

El hallazgo negativo en nuestra evaluación fue que alcanzó una **meseta** en un plazo relativamente corto, y se mantuvo en esa meseta. Entonces, vimos un aumento en los resultados, de 62 a 75, y luego una meseta por tres años incluyendo el 2003 y 2004. Concluimos que los resultados alcanzaron esa meseta porque los cambios fueron demasiado *top-down*. Tenían buenas ideas, denominaron su estrategia y esta es una muy buena palabra, o concepto: **prescripción informada**, piensen sobre prescripción

informada. Hicieron su tarea por lo que estaban informados sobre lo que debía ser la medición del lenguaje, estaban informados sobre prácticas de lenguaje. La parte de prescripción se reflejó en su insistencia por implementar las ideas designadas. Tenían que conciliar mucha **formación de capacidades (capacity building)**, así como mucha presión y evaluación de parte del sistema OFSTED. Por lo tanto, era en efecto un sistema bajo presión, pero a la vez con mucha formación de capacidades.

Permítanme definir **capacity building**, ya que lo mencionaré varias veces. Es la parte más importante de nuestras estrategias, **formación de capacidades** es cualquier cosa que se haga para aumentar la efectividad colectiva del grupo, del colegio, distrito, del sistema completo, para mejorar el aprendizaje de los alumnos de manera que abarque el sistema completo. La frase que utilizamos es “**eleva la vara y acortar la brecha**”. Entonces, si miramos el caso de Inglaterra ciertamente elevaron la vara, de 62% a 75%. Si analizamos más a fondo también se diría que acortaron la distancia, mejoraron los colegios con los resultados más bajos, sigue habiendo distancia, pero se trabaja en cerrar esta brecha a medida que se avanza.

Defino que la **formación de capacidades** involucra **tres componentes**. **El primero**, el conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren. Entonces piensen en el lenguaje como las prácticas de enseñanza más efectivas, o cuando más adelante hablemos de colegios, también incluirá la posibilidad que todo el colegio colabore. Por lo tanto, lo medular son nuevas posibilidades de conocimiento, habilidades y competencias.

El segundo, recursos nuevos – recursos que incluyen dinero, dinero e ideas nuevas, acceso a experticia; entonces estos recursos no consideran solamente dinero o tecnología, sino ideas y experticia. La **tercera parte** de la formación de capacidades es llamada nuevas motivaciones; “¿aumenta su estrategia la motivación de profesores y directores en los colegios para abocarse con energía al logro de resultados?” ¿Motiva a la gente? Esa es la forma en que efectivamente aplicamos la reforma en Inglaterra. Concluimos que no era lo suficientemente motivador; la estrategia comienza parcialmente, pero es débil porque se controlaba demasiado.

Luego tuvimos la posibilidad en el año **2003 en Ontario**. Cuando miras Canadá tienes que considerar que no hay una intervención federal en políticas de educación. Constitucionalmente, cada una de las diez provincias es ciento por ciento autónoma, entonces consideren a Ontario como un país, equivalente a Chile al menos en un sentido jurisdiccional. Existen doce millones de personas en Ontario, por lo que no es tan grande como su país. Contamos con 4.000 colegios básicos públicos, y 800 de educación secundaria. En el 2003, el Primer Ministro electo mencionó en su plataforma política que iba a enfocarse en la educación, la cual sería su prioridad. Basándose en la experiencia inglesa, la adaptaría a Ontario. Tendría un enfoque similar en cuanto a lenguaje, matemáticas y

graduación en colegios secundarios como sus tres prioridades. Para realizar esto de manera que realmente ayudara a implementar y cambiar el sistema, me designó como su asesor jefe. Entonces, desde el año 2003 hasta hoy hemos estado trabajando en la reforma del sistema en Ontario. Por lo tanto, esto nos da –yo diría– experiencia aplicada de cómo se ve esto cuando llevas a cabo una reforma concreta. En Ontario el rendimiento de lenguaje y matemáticas se mantuvo estable durante los 5 años anteriores, medido por una agencia independiente en Ontario llamada Oficina de Calidad y Responsabilidad de la Educación –evalúa el progreso anual en lectura, escritura y matemáticas grado 3 (niños de 8 años); lectura, escritura y matemáticas grado 6 (niños de 11 y 12 años) y algo de lenguaje y matemáticas en los primeros años de enseñanza media.

Es decir, estas seis evaluaciones, lectura, escritura y matemáticas de los grados 3 y 6 se habían mantenido constante cada año por 5 años, sin evidenciar progreso y luego comenzamos nuestra estrategia. No la describiré en detalle por ahora (espero que luego, en la discusión, podamos hablar más de la estrategia en sí), pero en una frase, la estrategia es llamada **“formación de capacidades enfocada en los resultados”**. Anteriormente ya describí la formación de capacidades como eje central. El enfoque en los resultados era decir que ya sabemos que nos estamos manteniendo constante, por lo que pensaremos cómo hacer las cosas desde el 2003 en adelante, por medio de estrategia, para aumentar los porcentajes. Entonces nuestra definición de éxito sería “¿avanza en colegio de un nivel hacia adelante en términos de compararse consigo mismo?”.

Un cierto número de partes conforman la estrategia, pero los principales son proveer las experiencias con profesores, donde la capacidad pueda aumentarse. En nuestro caso desarrollamos una Secretaría para Lenguaje y Matemáticas (LSN), al igual que Inglaterra, dentro del Ministerio, como una unidad nueva conformada por alrededor de cien personas, muchas de las cuales vienen de los sistemas escolares, y el rol de la Secretaría es relacionarse con los 4.000 colegios de Enseñanza básica. Los establecimientos están organizados en seis equipos que cubren conjuntos regionales de los 72 distritos, de manera tal que se enfocan en dos cosas: uno es, qué tan bien lo estás haciendo en lenguaje y matemáticas, y el segundo es qué estrategias estás implementando para cambiar las prácticas de los profesores de lenguaje y matemáticas.

Permítanme retroceder y considerar el rol de los **datos**; creo que es similar en Chile y sé que la Decano¹ aquí ha sido la responsable de configurar suyo sistema nacional de base de datos, el cual es bastante impresionante. Diría solo como acotación al margen que los datos, equivalentes al Simce de ustedes, el sistema de información es fuerte y genera buena información, pero la habilidad para usarla es débil. Me refiero a que lo utilizan como

¹ Profesora Erika Himmel, quien lideró la fundación del sistema SIMCE en Chile, a principios y mediados de los años 80.

estrategia tanto de mejoramiento como de *accountability* (responsabilidad). Teníamos el mismo problema en el año 2003. La Oficina de Calidad de Educación y Responsabilidad había preparado un rango de pruebas, condujo una recolección de información y evaluación del 100% de los estudiantes del tercer y sexto grado. Esta información era generada cada año pero nadie realmente le daba mayor uso. En cierta manera provocaban interés cada año, pero luego la gente se olvidaba de ellos hasta el año siguiente. Entonces tomamos esa base de datos y creamos una más utilizable. La llamamos **vecinos estadísticos**, porque está organizada en **cuatro bandas**. La **banda 1** está conformada por los colegios más pobres y en circunstancias que presentan los mayores desafíos. Las **bandas 2 y 3** se encuentran en el medio y la **banda 4** son aquellos colegios que enfrentan los menores desafíos. Nuestra noción es que —y esto es muy importante porque estamos aumentando la presión al sistema para que **presten atención a la información**, y una de nuestras reglas con respecto a esto es la transparencia de la información. Esto es lo que hacemos y quisiera caracterizarlo del punto de vista de lo que debiera pensar un colegio o municipalidad, y cómo el centro, el gobierno, debiera pensar.

Entonces vamos al **nivel de colegio o municipalidad**. Esta es la dirección que hemos desarrollado en forma exitosa en los últimos cuatro años. Queremos que los colegios se comparen, *primero que todo*, con ellos mismos; vale decir, ¿dónde estabas en el año 2003 y dónde estás en el año 2006, en lenguaje y matemáticas y, has avanzado? Obviamente estamos interesados en las estrategias que han ayudado a avanzar. Entonces, esto es el colegio viéndose a sí mismo cómo avanza. *En segundo lugar*, hemos facilitado la habilidad y la importancia de que los colegios se comparen con otros colegios en circunstancias similares, la metáfora en inglés es “comparar manzanas con manzanas”, vecinos estadísticos, comparación justa. *En tercer lugar*, y lo considero en este orden, uno, dos, tres, queremos que los colegios también empiecen a pensar cómo lo están haciendo en relación a estándares externos; ¿qué es un estándar externo? Diría cosas como 100% de éxito en lenguaje. PISA y sus ‘estándares de lectura’ es un estándar externo. Hasta ahora sólo he caracterizado la situación en relación al uso de la información, del punto de vista de los colegios. Los colegios no estaban acostumbrados a hacer eso, no le daban importancia a la información. La parte que quiero desarrollar pronto no es sólo analizar la información, sino ver las estrategias concretas que te pueden ayudar a avanzar.

Del punto de vista del gobierno existen ciertas reglas básicas importantes, y éstas son las que el Primer Ministro, el Ministro, yo en calidad de asesor, y todo el Ministerio de Educación consideramos valiosas.

Número uno: nunca justificaremos lo que los ingleses llaman **ranking**; es decir, todos los colegios presentados de acuerdo a su rendimiento, independiente de su contexto. Ese es el problema al comparar peras con manzanas: no se pueden comparar. Los periódicos los presentan. Es muy disfuncional, entonces no lo hacemos. Nos oponemos,

aunque cuando la información está disponible, los periódicos sí pueden formar parte del juego de los rankings. Estamos en contra de eso y podemos manejarlo de otra forma.

Número dos: nunca interpretaremos seriamente los resultados de un solo año, porque puede haber una gran variedad de motivos por los cuales el movimiento de un año podría aumentar o disminuir. Siempre comparamos en rangos de tres años, es el plazo para ver si un colegio está efectivamente avanzando, está estancado o disminuye. En tres años se puede obtener un patrón razonable.

Número tres: y esto es absolutamente decisivo: cuando vemos rendimientos bajos nunca hacemos juicios sobre la gente en esa situación de bajo rendimiento, mientras que lo ingleses sí lo hicieron. Su estrategia (de OFSTED) fue llamada en sus comienzos “nombrar y avergonzar”: identificar a un colegio de bajo rendimiento, mucha mala publicidad, intervenciones, y la gente en esa situación era estigmatizada. Nuestro enfoque no es de enjuiciamiento, le dedicamos mucho tiempo.

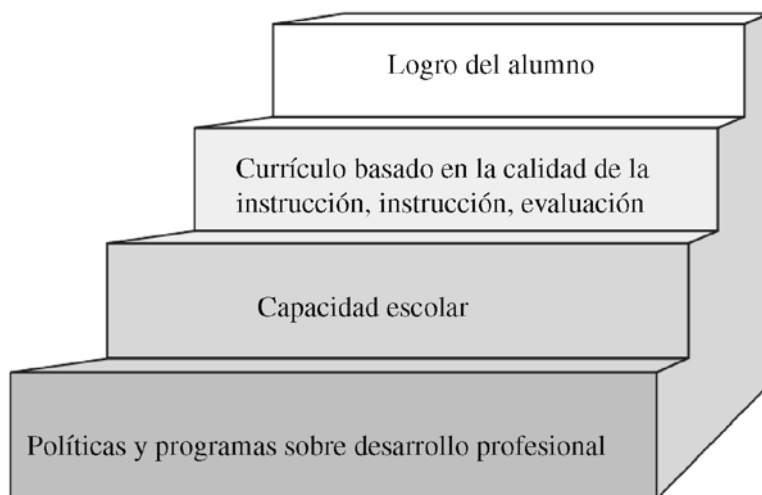
Estamos trabajando (en Ontario) con los 4.000 colegios de los 72 distritos. La Secretaría y los distritos están organizados por regiones, de hecho, en nuestro caso como en el suyo, están haciendo lo siguiente: están interactuando para decir “Está bien, ¿dónde estás en términos del punto de inicio con la información? ¿Qué estrategias podemos utilizar en conjunto para avanzar? Entonces están identificando las estrategias y luego monitoreando cómo lo están haciendo al retroalimentar y obtener resultados. Luego, como parte de esto, tenemos dos estrategias importantes: una es lo que en literatura es llamada estrategia *turn around*; ¿qué pasa con los colegios que no avanzan? Actualmente tenemos un programa para ellos, una estrategia llamada **OFIP** *Ontario Focus Intervention Partnership* (Asociación de Intervención de Enfoque de Ontario). Fíjense en la palabra **asociación** o **sociedad** entre la Secretaría que es una agencia gubernamental, y los colegios y distritos locales para enfocarse en cómo manejar aquellos colegios que no están rindiendo tan bien, incluyendo a los que están bien en términos absolutos, pero estancados. Entonces no son solamente los colegios con rendimientos muy bajos los que reciben atención, sino además los de rendimiento medio pero estancados. Tenemos 1.100 de los 4.000 colegios en este programa, y la idea es ayudarlos a enfocarse específicamente en las estrategias para mejorar, para obtener mejores resultados. Estos colegios OFIP aumentaron en un 10% en el último año en lenguaje y matemáticas –más que cualquier otro colegio. No estoy afirmando que sea un éxito permanente pero sigue siendo exitoso y si le preguntan a los directores y profesores en estos colegios “¿Se siente estigmatizado por ser un colegio OFIP?”, prácticamente todos dirán que no. Esto ha sido una ventaja, nos ha dado un enfoque, y así sucesivamente. Por lo tanto, ése *es un concepto*; el de Asociación de Intervención de Enfoques.

El otro concepto sobre los colegios que estamos enfatizando es la identificación y propagación de prácticas eficaces. Algunas de estas prácticas son pedagógicas (en-

señanza, aprendizaje, instrucciones y evaluaciones en la sala de clases) y algunas son organizacionales, por ejemplo, ‘cómo se desarrolla un colegio colaborativo’.

A nivel de colegios y distritos hay dos conceptos claves. Uno se encuentra dentro del colegio y es llamado a veces **comunidad de aprendizaje profesional**, donde los profesores están trabajando en forma más conjunta, donde el rol del director del colegio ha cambiado para ser un líder de este conjunto de estrategias. La otra es una estrategia explícita en que se invierte dinero, que permite a los colegios aprender unos de otros; esto lo llamamos **formación de capacidades en forma lateral**. Es la propagación de la práctica a través de los colegios, lo que es importante. Para propagar la práctica no se puede solamente contar con la tecnología y decir “aquí hay buenas ideas”, debes efectivamente apoyar la implementación. Espero, entonces, que se hagan una idea de cómo capacidad y evaluaciones están interrelacionadas.

Diagrama 2
INFLUENCIAS SOBRE CAPACIDAD ESCOLAR
Y LOGRO DE LOS ALUMNOS



Fuente: Newman, King and Young, 2000.

Me referiré entonces al colegio, sólo quiero definir algunos puntos. Ya abordaré la formación de profesores, pero estamos preparando el terreno para eso.

En el modelo (ver Diagrama) estamos en el escalón de la Capacidad Escolar.

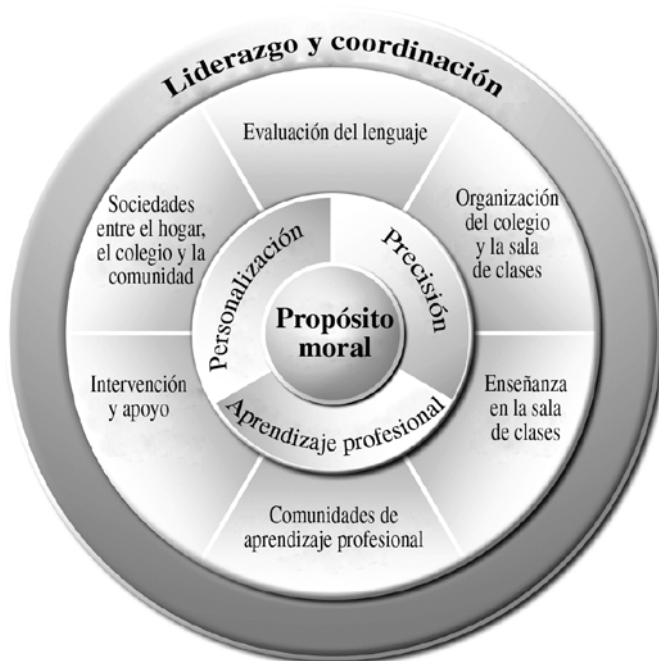
La pregunta aquí es, **¿qué hace que los colegios sean efectivos?** Quisiera referirme a la investigación, se podría llamar investigación sobre colegios efectivos. Al menos en Norteamérica esta investigación lleva más de 50 años –los resultados han sido consistentes desde 1960. Lo que se puede apreciar aquí es una representación de los resultados de la investigación de Fred Newman y sus colegas en la Universidad de Wisconsin. Tenían un grupo de colegios a los cuales les iba particularmente bien pero se enfrentaban a circunstancias desafiantes, por lo que la pregunta de la investigación era, **¿qué están haciendo para lograr esos resultados?** Consideremos los tres escalones superiores de la escala, quisiera dejar de lado el inferior por un momento: Si tomamos el segundo escalón de abajo hacia arriba, **capacidad del colegio**, ya lo definí previamente. Sobre ese escalón tenemos currículo, evaluación e instrucción, como un tipo de sinergia que produce el logro de los estudiantes. La forma en que describiría los primeros dos escalones es que son muy sinérgicos, están interactuando. Entonces tenemos: currículo, evaluación, instrucción y el aprendizaje de los alumnos, yendo y viniendo. No se trata solamente de los resultados, que se traducen en logros de los alumnos, es acerca de la utilización de la información. Escribimos un libro el año pasado que llamamos *Breakthrough* (Avance Decisivo) (Fullan, Hill y Crévola, 2006). El libro trataba sobre lo que hay que hacer para lograr un éxito del 100% en cuanto a lenguaje. Y básicamente nuestro concepto de avance decisivo es que tienes que integrar en forma sinérgica el currículo, la evaluación y la instrucción. Con instrucción me refiero básicamente a la enseñanza y el aprendizaje, pero piensen en esos tres conceptos como integrados.

Cuando un Ministro de Educación desarrolla un marco curricular, por muy bueno que sea, no significa que se integre en las salas de clases de la manera en que lo acabo de describir. Entonces la imagen que presento aquí es que estamos hablando de una instrucción y práctica de un currículo integrado, **número uno**. **En segundo lugar**, hablamos de realizarlo en el 100% de las salas de clases, no sólo en algunas.

Pasemos al **tercer escalón** (Diagrama 2) sobre capacidad, y verán que Newman y sus colegas definieron capacidad prácticamente igual que yo; la eficiencia colectiva de todo el personal para realizar esto, de lograr resultados. Por lo tanto, incluyen estos cinco componentes dentro de él:

- (1) Los **caracteres individuales** y el **desarrollo de profesores**. En este punto quisiera hacer un comentario antes de pasar al siguiente. Si se enfocaran en cómo mejorarían la calidad de los profesores como individuos, ¿qué harían? Primero, podrían decir, bueno, si la universidad hace un mejor trabajo con la formación inicial docente, estaríamos mejor. Volveremos a este punto más adelante. Otra alternativa, el colegio contrata gente de calidad, y una tercera es que una vez contratados, se invierta en el desarrollo profesional continuo de los individuos. Lo que hemos encontrado una y otra vez cuando nos enfocamos solamente en el desarrollo individual es que se corre el siguiente riesgo –espero que la idea no se pierda al traducirla–: “nunca

Diagrama 3
MARCO DE AVANCE DECISIVO (BREAKTHROUGH)



Fuente: Fullan, Hill, Crévola, 2006.

envíes de vuelta a un individuo que ha cambiado a un departamento que no ha experimentado el mismo cambio”. Entonces, el aprendizaje individual es bueno pero hay que vincularlo con los cambios en la cultura escolar. Esto nos lleva al número dos:

- (2) La comunidad de aprendizaje profesional, o simplemente utilicen **cultura de colaboración**. En el diagrama de Newman, los primeros dos están conectados –los caracteres individuales y la comunidad profesional son ‘mellizos’. Cuando tienes desarrollo individual y la comunidad de aprendizaje profesional yendo de un lado para otro se logran los resultados que comentábamos.
- (3) En tercer lugar, algo con lo cual la mayoría de los colegios tienen dificultad:
¿Cómo se logra **coherencia o enfoque**, cuando están ocurriendo muchas cosas? Estos colegios lo hicieron y es lo que estamos haciendo en nuestras estrategias en Ontario.

- (4) El número cuatro es **Recursos**. Recursos no es solamente tecnología o dinero, también considera ideas y experticia.
- (5) y el número cinco, el **rol del director** al cual me referiré más adelante en un par de comentarios, pero la forma en que debe concebirse el rol del director es desarrollando los cuatro puntos anteriores en los colegios a través del tiempo.

Entonces, ahora podemos sacar una especie de conclusión; una consecuencia para profesores y una para directores de colegios. En esto creo que seré bastante insistente. En primer lugar nos referimos al **profesor**. ¿Cuál es la definición de profesor en este tipo de modelo? Les diré que necesitan esto para obtener los resultados de los que he hablado; la mejora en la práctica de enseñanza está en el vínculo con los logros de los alumnos. La conclusión es la siguiente: pensar en el profesor como un individuo autónomo dentro de una sala de clases ya no es aceptable. Digo que ya no es aceptable con respecto a la definición del profesionalismo del profesor. La definición del **nuevo profesor**, el nuevo profesionalismo incluye el compromiso con “mi trabajo como profesor no es sólo enseñar bien en la sala de clases, sino también –y esto es muy importante– contribuir al aprendizaje de otros profesores y aprender a la vez de ellos”.

Por supuesto que lo anterior es debatible, y por muchos motivos, pero en la literatura de investigación es llamada la **desprivatización de la enseñanza**. Esto significa que el hecho que los profesores quieran observar a otros profesores enseñando y quieran ser observados, se torna algo normal. Es más, los profesores líderes, entrenadores y mentores, fomentarían esta desprivatización. Esto es un gran cambio; si consideramos los cambios en juego, generalmente los tomo en dos partes, estructura y cultura. **Estructura** se refiere a nuevas definiciones de roles y tiempo para realizarlos, **Cultura** se refiere a las nuevas normas que la gente considera: “es algo que me gustaría hacer, lo valoramos y queremos seguir haciéndolo”.

Ahora tomemos al **director**; el cambio *principal* para el director es que debe dejar de ser sólo el gerente, sólo el administrador del colegio y pasar a liderar este tipo de cambio cultural en las vidas de los colegios. Una vez más, esto es un gran cambio para la gente y hemos estado trabajando en ello. Tengo una serie, *What's worth fighting for in the Principalship* (Por qué cosas vale la pena pelear desde la Dirección). Terminé recién la última versión que saldrá más adelante. Queda muy claro que están ocurriendo dos cosas: una es que en la mayoría de las jurisdicciones, incluyendo la nuestra, estamos enfatizando el nuevo rol del director como un líder del cambio y le siguen dos cosas: la primera es que los directores no son muy buenos para esto; se han acostumbrado a desarrollar su trabajo sobre una base distinta, por lo que son reacios a asumir este nuevo rol. Luego, esto nos lleva a todo un conjunto de nuevas preguntas –espero que podamos retomarlas después– acerca de cuáles son los requisitos de desarrollo de liderazgo y de

formación de capacidades de desarrollo y administración que deben tener los líderes escolares.

En segundo lugar, el sistema no ha hecho mucho para aliviar el rol de administración, por lo que se tiene una expectativa sobredimensionada; *liderar el cambio*, *administrar el colegio*, ambos aumentan en cuanto a las expectativas y esto produce una gran sobrecarga. Entonces hemos estado trabajando en este problema. Una forma es aumentar la capacidad del director para hacer esto y la otra es determinar cómo se puede manejar la administración de una forma más eficiente y productiva. Ahora bien, estos son factores muy importantes.

He definido al profesor, al director, y quiero volver a la **escala** (Diagrama 2). Si se fijan en el primer escalón, dice “políticas y programas sobre el desarrollo profesional”. Lo voy a cambiar y llamar **políticas y programas para la formación de capacidades**, y esto es de hecho lo que significaban. Lo que representa este primer escalón para mí es la **infraestructura**, no estamos hablando ahora del colegio, estamos hablando de la municipalidad con que se relaciona el colegio o la universidad que puedan tener un programa de liderazgo que se relaciona con colegios o el gobierno y sus agencias, el aseguramiento de la calidad y todas las cosas que están presentes en la infraestructura.

Aquí es donde Newman nos presenta algo muy ingenioso; realizaron la investigación en **dos pasos**: uno es que **primero** solamente fueron a un colegio y lo estudiaron obteniendo resultados. La **segunda cosa** que hicieron ahí fue decir “bueno, ahora sabemos que la formación de capacidades es tan importante, ¿de dónde se origina?”.

Entonces dijeron, en teoría podría provenir de la infraestructura; es decir, los distritos escolares u otras agencias están ayudando a los equipos escolares a desarrollar capacidades, de ahí podría venir. Regresaron a sus colegios de muestra y los vincularon con la infraestructura y se preguntaron si ese era el caso. No hubo evidencia de que fuera así. Por tanto, piensen en este curioso hallazgo: encuentras altas capacidades, te preguntas de dónde vienen, piensas que pueden producirse por parte de la infraestructura, lo revisas y te das cuenta que no viene de ahí. ¿De dónde proviene entonces? Mi explicación preferida se compone de seis letras: suerte. Tienes que tener un buen director, profesores que tiendan a trabajar en forma conjunta, los grupos se aglutinan, la química es fantástica. Qué sucede si se trata de suerte? Dos cosas relacionadas: la primera es que no ocurrirá en un porcentaje alto de casos. La suerte es suerte, yo diría en un 20% de las ocasiones; y en segundo lugar, cuando sí ocurre no soportará el cambio de liderazgo de dos o tres directores porque no está siendo sostenido. Esto nos ha llevado a revisar y trabajar la infraestructura para que pueda sostener este desarrollo.

Evaluación para el aprendizaje y las comunidades de aprendizaje profesional

Permítanme volver sobre algunos otros puntos.

El mayor cambio en los últimos siete años ha sido desde la investigación, al hacer. Vieron a Newman (Diagrama 2) y podría darles otros veinte nombres que representan todas las investigaciones durante los años 60, 70, 80 y 90, y estos son investigadores que estudiaron colegios eficaces, comunidades de aprendizaje profesional, culturas colaborativas u otros. Lo que encontramos fueron hallazgos consistentes, pero existe una gran diferencia entre realizar una investigación, que es lo que esta gente ha hecho, y yo he hecho algo de eso, comparado con lo que hacemos ahora, que es formar equipos con colegios y distritos y gobiernos completos para generar el desarrollo de colegios colaborativos. Es un problema de otro orden. Una cosa es realizar una investigación clara, otra es efectivamente hacer que el desarrollo ocurra.

Un par de cosas dentro de la evaluación y la evaluación para el aprendizaje. La **Evaluación para el aprendizaje** es una metodología nueva y fuerte, que yo llamaría **estrategia de alto rendimiento**. Básicamente está ayudando a que profesores individuales y grupos de profesores y colegios y combinaciones de colegios mejoren en cuanto a utilizar la información como estrategia para mejorar. Por lo tanto, es la capacidad de tener acceso a la información de SIMCE, por ejemplo, la capacidad de disgregarla, es la capacidad de utilizar mediciones de evaluación de día a día de lo cual tenemos mucho en la descripción de nuestro programa *Breakthrough* y utilizar evaluación para el aprendizaje. Entonces, para tener las cosas claras con respecto a las proposiciones usadas acá, incluye tanto evaluación *del* aprendizaje, que es cómo lo hacemos cada año, junto con evaluación *para* el aprendizaje; qué puedo hacer con la información de un año, disgregarla, y el análisis día a día del currículo, instrucción y evaluación para llevar a cabo los cambios. Estos representan grandes cambios en las prácticas pedagógicas para los profesores, por lo cual esto constituye evaluación para el aprendizaje.

Luego, consideren el trabajo con las **comunidades de aprendizaje profesional**. Uno de los autores más importantes sobre este tema está en Norteamérica— Rick Du Four. Su trabajo es básicamente ver qué se puede hacer para desarrollar culturas colaborativas de comunidades de aprendizaje profesional. Les daré un ejemplo concreto para que no nos quedemos sólo con la teoría. Lo hemos llevado a cabo en todo Ontario; entonces, considerando la visión general piensen en la meta de la siguiente manera: ciento por ciento de los colegios transformándose en colegios colaborativos en la forma que el modelo de Newman lo describe: ciento por ciento. En *segundo lugar*, si tan sólo tomamos un subconjunto de eso, una de las regiones con la que trabajamos mayormente es la Región de York. Forma parte del área de Toronto y es multicultural, con muchos inmigrantes, hablan más de cien idiomas distintos en los colegios, el inglés no es la lengua materna para un 54% de sus alumnos, un 54%, y es un sistema grande,

181 colegios. Al constituir equipos con ellos, nos hemos dedicado a la formación de capacidades en los últimos cinco años, que básicamente es: equipos de cada colegio, de cuatro o cinco personas, en cuatro grupos porque 181 colegios es bastante grande, juntándose varias veces al año para trabajar con nosotros y otros líderes trabajando en esto, mejorando, aprendiendo de ello, aplicándolo al colegio, volviendo a la siguiente sesión, compartiendo ideas entre ellos –así como con nosotros– y mejorando cada vez más en la práctica de lenguaje y matemáticas en la sala de clases, junto con culturas colaborativas que lo hacen funcionar mejor. Digo que funciona porque genera resultados y los profesores se involucran más.

FORMACIÓN DE PROFESORES

Veremos ahora **formación de profesores**. Ayer, en una reunión en la Fundación Chile, se me explicó el esfuerzo de la Reforma de los últimos 17 años en Chile. En este sentido, hay algunos buenos resultados en Chile en los últimos años; mejoras crecientes, y según el último estudio de PISA del mes de diciembre, Chile es el mejor de América Latina en el área de Ciencia. No obstante, aún existe una brecha grande con respecto a otros países y un gran espacio entre resultados de los diferentes grupos socioeconómicos. Los dos aspectos más débiles que veo en su estrategia –y corrijanme si me equivoco– son, **uno**, el no cambiar la **práctica pedagógica** y lo **otro**, no vincular el cambio en esa práctica para obtener mejores **resultados de aprendizaje**. Sólo esas dos cosas, importantes, pero sólo esas dos. Entonces es ahí precisamente donde tiene que estar el centro de gravedad para el futuro inmediato para este país, de manera de obtener los resultados a los que me refiero.

Si vamos ahora a lo que es **formación de profesores** –porque lo he mencionado sólo en forma pasiva– quisiera “hacer un trazado hacia atrás”. Al hacerlo, dije acá está el desarrollo de tres niveles, el contenido de éste a nivel de distrito escolar, tiene mucho que ver con la práctica pedagógica y culturas colaborativas y la propagación de prácticas en la formación da capacidades. Ahora, ¿dónde calza la **Universidad** en todo esto?

Estaba trabajando en la universidad durante todos estos años y como Decano de Educación desde 1988 hasta el año 2003². Existen varios cambios que deben hacerse y me parece que las estructuras de formación de profesores cambian entre los distintos países.

Hasta hace poco teníamos modelos de “*cuatro más 1 ó 2*”. Entonces la gente hacía su Licenciatura (cuatro años) y luego estudiaba con nosotros un quinto año, o un quinto

² Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto, equivalente al Instituto para Estudios en Educación de Ontario, OISE.

y sexto en caso de estudiar un magíster. Hemos cambiado eso ahora, pero quisiera entregarles los principios de esto.

Si ingresan al sitio web del Instituto de Ontario para Estudios en Educación, bajo formación de profesores, verán los resultados finales o resultados hasta la fecha. Ha involucrado **dos tipos de cambios**, *uno* es cambiar el currículo –diría tres tipos de cambios. **Uno es cambiar el currículo** de manera de redefinir el currículo de formación de profesores para alinearse con los temas que hemos estado hablando en las mallas curriculares. Una parte es pedagógica, sobre lenguaje y matemáticas y diferentes métodos de instrucción. Luego agregamos partes faltantes al currículo, al menos en nuestro caso lo que tradicionalmente faltaba era evaluación para el aprendizaje, por lo que ahora hemos desarrollado un componente principal de evaluación para el aprendizaje, el programa de formación de profesores.

El *segundo elemento* que faltaba era que el programa no enseñaba realmente cómo **colaborar con otros profesores**. En otras palabras, el programa para la formación de profesores no incluía como meta mejorar en la colaboración. La *tercera cosa* que usualmente falta es cómo lograr el **compromiso de los padres**, ¿cómo el currículo le enseña eso a los profesores? Entonces son varias cosas sobre colaboración, pedagogía, evaluación, compromiso de padres. Considérenlo como la revisión curricular. Ese es *uno de tres* cambios.

El *segundo* cambio radica en, yo diría, el **diseño** del nuevo currículo de formación docente en la manera en que lo he descrito –¿cuál sería el mejor diseño par lograr esto? A continuación les presento *algunos de los componentes* de nuestro mejor diseño: *uno* es trabajar cada vez más con grupos de estudiantes. Tenemos alrededor de 1.200 profesores estudiantes al año en nuestro programa de formación de profesores. Normalmente están agrupados en cohortes de múltiplos de 30, por lo general es un grupo de 60 ó 90. De ahí que la noción de **cohorte** ha sido muy importante porque nos ha dado la posibilidad de *enseñarles en equipo a los grupos*. Entonces, en cierta manera, existe mucha creación de equipos y redes y colaboración en modelamiento. Esa es una parte del uso del concepto de cohorte. La otra puede ser más difícil de realizar pero es una parte medular del rediseño para nosotros. Hemos dicho que necesitamos mejorar la relación con los colegios. Tradicionalmente, los profesores estudiantes salían y practicaban la enseñanza como individuos, en forma muy individualista. Es decir, los individuos salen, practican enseñando en el colegio por un período x de tiempo y luego vuelven como individuos, se gradúan como individuos y salen como individuos. Esto genera un profesor autónomo individual, no genera un profesor colaborativo.

Entonces, esa es nuestra definición básica y ésta la forma en que lo hacemos. Aparte, dijimos que la **Facultad de Educación** no sólo contempla la formación inicial de profesores, sino también la mejora del colegio, no es un rol principal, pero sí parte de

nuestras obligaciones. Les dijimos a los colegios que no sólo estaban en el negocio del mejoramiento escolar, sino también en el negocio de formación de profesores, formación inicial de profesores; es parte de su responsabilidad. Entonces, una vez que esto se ha establecido como marco, te lleva a formar asociaciones, que en nuestro caso es entre distritos y universidad. ¿Cómo imaginarse que esto funcione? Tenemos un grupo de 60 estudiantes asociados a 10 colegios –se asignan equipos de 6 estudiantes a colegios dados. Sólo les comento lo específico que es en nuestro caso, no digo que sea la única manera de hacerlo. Tenemos 10 colegios que son parte de un grupo junto a nosotros, y esos 10 colegios y nuestros 60 estudiantes y la gente de la Facultad de Educación están trabajando en forma simultánea en mejorar los colegios y en la formación inicial de profesores.

¿Ven lo que tiene que cambiar para que esto funcione? Tienen que cambiar la **formación inicial de profesores** y la **cultura de la Facultad de Educación** además de cambiar las **condiciones de trabajo y culturas de colegios y distritos** para que aquellos profesores que están aprendiendo formación inicial docente colaborativa también experimenten que existe un colegio que está modelando la colaboración. Si produces un profesor que es colaborativo y lo insertas en un colegio aislado, se frustrará ya que chocarán y no obtendrán resultados. Obviamente es más fácil decirlo que hacerlo, pero la noción es construir simultáneamente una relación armónica entre la agenda de mejoramiento del colegio y aquella de la formación inicial de profesores.

La **tercera parte** de la estrategia a nivel de universidades es complicada, y tiene que ver con **¿quién le enseña a los profesores?** Si alinean lo que he estado diciendo, tienen que decir, bien, esta es la imagen del profesor en el colegio y luego esta es la imagen del programa de formación docente en los colegios colaborativos. ¿Contamos con **formadores de profesores** que sean realmente buenos y se sientan cómodos con este nuevo enfoque? Este es un problema permanente de la formación de profesores en los últimos –no sé– 50 años. Hemos estudiado la formación de profesores de manera más amplia. Realizamos un estudio sobre formación de profesores con la Fundación Ford en Estados Unidos hace alrededor de 8 años. Lo llamamos el ascenso (rise), el ascenso y el estancamiento, no el ascenso y caída (fall) sino “*El ascenso y estancamiento de la formación de profesores*” (*Rise and Stall of Teacher Education*), ya que se sigue trabajando en la formación de profesores; revisiones y reformas y luego se llega a un estancamiento. De hecho, hay literatura bastante completa y en mi texto “*El Nuevo Significado del Cambio Educativo*” (*The New Meaning of the Educational Change*), en la cuarta edición que salió hace alrededor de 12 meses, hay un capítulo sobre la formación de profesores, la preparación docente que identifica el estudio: todos los problemas del currículo de formación de profesores, su incoherencia, deficientemente unido, fragmentado, la falta de un vínculo armónico entre universidad y colegios, a lo que he tratado de llegar, y luego la facultad, la Facultad en sí, como se llega a esto.

Entonces, ciertamente hemos utilizado el modelo mezclado en la Universidad de Toronto; hay muchos practicantes con habilidades que son adscritos a la Facultad de Educación para liderar estos grupos. Esta gente serían consultores principales, que tengan magíster pero no necesariamente Doctorados, y varios de nuestros profesores más nuevos que fueron contratados sobre la base que trabajarán con los cohortes de estudiantes.

Comencé a hacer esto en 1988 en la Universidad de Toronto. Cuando contrataba un **nuevo** miembro de la facultad seguía **tres criterios**. **Uno**, que fueran buenos en la prosecución del conocimiento, ese es el tipo de tradición de la universidad. En **segundo** lugar que estuvieran cómodos y comprometidos con el trabajo de campo en estudios aplicados, no iban solamente a realizar investigaciones a distancia. En **tercer lugar**, estaban cómodos y comprometidos a trabajar en equipo. Estas tres cosas: cuán bueno eres académicamente, estás realmente cómodo haciendo este trabajo aplicado en un colegio y estás dispuesto a colaborar. En la Facultad de Educación, los formadores de profesores han sido cada vez más relevantes. Aquí se presenta un dilema: ustedes lo deben conocer tan bien como yo. El dilema es que si te metes demasiado en la teoría o el conocimiento, la gente siente que es muy abstracto y no lo pueden usar a no ser que lo utilicen en su totalidad. Si te metes demasiado en la práctica, pierdes la profundidad del pensamiento y la reflexión. Por lo tanto, una vez más se trata de cómo integras **teoría y práctica**, esa es verdaderamente la cuestión; cómo utilizar el conocimiento para infundir ideas.

Entonces, piensen con qué nos quedamos finalmente: no sólo formación de profesores, sino una reforma de tres niveles. Hemos llegado a un **modelo** que tiene las siguientes **características**: En **primer** lugar está más conectado, unido de mejor forma pero también tiene espacio para el debate, el movimiento y el desarrollo. En **segundo** lugar se enfoca en la construcción de capacidades, una de sus características es que se preocupa mucho de cambiar la práctica docente en la sala de clases, algo que la mayoría de las reformas omitieron y en lo que fracasaron. En **tercer** lugar está vinculado a los resultados en el aprendizaje de los alumnos y es una proposición de desarrollo constante del conocimiento.

Otro concepto interesante con el cual hemos trabajado, y que es muy importante cuando consideras la instrucción, es: necesitas acercarte hacia las prácticas de enseñanza más efectivas, pero cuando la gente lo hace a menudo se vuelven muy prescriptivos. Entonces hablaré de un **continuo**; cada extremo del continuo tiene graves problemas. **Un extremo** es la **prescripción**. Un **modelo prescriptivo** es cuando tratas de definir la instrucción con tanto cuidado, paso a paso, que el programa se convierte en algo que debes seguir. La prescripción no funciona porque la gente se siente demasiado restringida. Si es un buen modelo funcionará por un breve plazo, si se ubica donde haya

una falta de enfoque. Entonces, en los casos que no exista un enfoque, la prescripción entrega buenos resultados y luego alcanza una meseta. Si te vas al *otro extremo*, donde la gente diría que no les gusta la prescripción, los profesores necesitan ser creativos, por lo tanto, abrazamos la creatividad, hay mucha libertad. Lo que efectivamente ocurre es que no obtienes mucha creatividad, bueno, un poco, pero también se dan muchas malas prácticas bajo los auspicios de la creatividad. ¿Qué puedes hacer con este problema? Lo que hemos intentado es abordarlo en la dirección de una práctica cada vez más efectiva, pero sin ponernos demasiado rígidos.

La forma en que quisiera explicar esto –y lo hemos explicado en el libro *Breakthrough*– es que lo llamamos precisión, **precisión o especificidad**. Consideren esto para el caso lenguaje, porque ahí es donde mayoritariamente lo hemos hecho; también con matemáticas. Comienzas a ver la relación entre prácticas pedagógicas y aprendizaje de los alumnos, en forma muy específica. Empiezas a descubrir que ciertas prácticas son más efectivas que otras y luego, a medida que las utilizas, más y más esenciales. Te sientes cada vez más seguro que esto es lo correcto y lo debes hacer. Recuerden que estamos haciendo esto todo el tiempo con profesores, no se trata de hacerlo y luego imponerlo, es en interacción con los profesores.

Acá está el concepto que quiero utilizar. A medida que avanzas con esto, llegas a un punto donde ciertas prácticas alcanzan un estatus, voy a decir, **relativamente no negociables**. Un profesor no debe tener la opción de no realizar una práctica que se sabe efectiva. Por lo que con parte de nuestra evaluación para prácticas de aprendizaje que son conocidas como efectivas no debes tener la opción de decir “no quiero hacer eso”. Entonces tenemos ahora esta noción de prácticas relativamente no negociables, siempre se pueden discutir, pero no negociar. Pero, al mismo tiempo, quieres tener la actitud y la orientación que a medida que trabajas en el tipo de precisión y especificidad de lo no negociable, siempre debe haber un mejoramiento continuo o creatividad al mismo tiempo. **Precisión y Creatividad** no son conceptos mutuamente excluyentes y deben ir **mano a mano**. Hace poco escribí un libro llamado “*Los Seis Secretos del Cambio*” (*The Six Secrets of Change*) y profundicé tanto en la literatura de negocios como en la literatura de educación, y sólo un pequeño número de negocios son realmente así de buenos. Cuando pensamos en negocios, no los considero como que representen el resultado; pienso en el 15% o algo de sus negocios que son organizaciones de aprendizaje, el otro 85% no son mejores que cualquier otro. Pero algunos de estos son identificados por nombres, compañías como Toyota, South West Airlines, Starbucks, veinte o treinta de éstos que analicé. En cada caso lo que han hecho es modificarse para que ciertas prácticas sean consistentes en la organización –lo que llamo las **no negociables**; pero al mismo tiempo han enfatizado la importancia de la creatividad. Toyota hace esto muy bien. La forma de explicar esto es más metafórica: puede que hayan visto comerciales

sobre el golfista Tiger Woods, hay como quince o veinte mostrando grandes jugadas o situaciones problemáticas, y en ellos, el encabezado es “lo que se necesita para ser un tigre”. En la parte inferior hay una leyenda, hay quince leyendas diferentes y cada situación tiene dos componentes que suman un 100%. Escuchen lo que esta leyenda en particular dice: **consistencia permanente 50%, disposición al cambio 50%**. ¿Ven como estas dos se unen? A eso me refiero por prácticas efectivas de enseñanza. Consistencia permanente con respecto a las cosas que sabemos son efectivas, aunque debatibles; pero también la disposición al cambio, porque esto es lo que debemos buscar.

Espero haber dejado algo en claro con mi presentación. Pueden estar en desacuerdo con partes de ella o con todo, pero debiera ser lo suficientemente claro. La visión desde la universidad de la **formación inicial de profesores** debe ser, diría, consistente con imágenes de la **reforma de tres niveles**, de manera que están ayudando a realizar eso y exista congruencia para eso. Existen otras prioridades para la universidad, no sólo la formación inicial de profesores, ciertamente *otro principal* es el desarrollo de liderazgo. Algunos de ustedes están involucrados en eso, por lo que hay muchas dimensiones de cómo el programa de desarrollo de liderazgo puede enfocarse en el desarrollo de líderes de colegios. Esto constituye una necesidad urgente que faltaba hasta hace poco en todas las jurisdicciones. Siempre está la investigación básica sobre evaluación, manteniendo el cuestionamiento y el conocimiento, preocupaciones sobre la equidad de la reforma, el rol de la universidad como un socio crítico –hemos desempeñado todos esos roles en el OISE de la Universidad de Toronto. Además de ayudar en la implementación de políticas de gobierno, hemos realizado muchas evaluaciones que generan preguntas sobre éstas. Durante el período de 8 años previo al 2003 se dio que uno de nuestros principales roles fue el de ser un crítico constante de las políticas de gobierno, porque nuestra investigación nos indicaba que aquellas eran ineficaces. Existen muchísimos temas por lo que nada es apolítico; siempre está políticamente cargado, pero creo que podemos reducir esa carga. Por lo menos en las principales jurisdicciones en las que he trabajado, a través de EE.UU. y Canadá, en Asia y Europa, y en los Países Bajos, en Australia, Nueva Zelanda, nos hemos encontrado con muchos puntos en común, que nacen de la importancia de la capacidad de los profesores de **‘elevar la vara y cerrar la brecha’**.

Finalmente terminaré con un comentario de un informe reciente de **McKinsey y Cia.** el cual revisó las características de los sistemas con mejor rendimiento en el mundo.

El autor principal era Michael Barbe, quien era el diseñador principal de la estrategia de lenguaje y matemáticas, algo con lo que también hemos trabajado en Ontario. Los 25 sistemas con el mejor rendimiento del mundo no es un club exclusivo. McKinsey utilizó diversos criterios, en especial PISA. Países como Singapur, Hong Kong, Corea, Canadá (Canadá siempre tiene que ser dividido, por lo que tenían en su lista a Alberta,

Ontario, donde estoy establecido, y British Columbia). Finlandia era otro de los países. Es un informe muy ameno, aunque cubre mucho, consta de alrededor de 45 páginas y es muy claro en cuanto a sus hallazgos. Concluye diciendo que hay **tres ingredientes de políticas** asociados con el **éxito**.

En primer lugar, en ningún orden en particular, atraer a la gente correcta a la profesión de enseñanza y entregarles una fuerte formación docente inicial. Esas personas correctas tienen dos características: *una* es que son inteligentes y *dos* es que les gusta enseñar. No uno o el otro sino ambos. Si vemos el caso de Hong Kong o Finlandia, sacan sus profesores del mejor 30% de graduados universitarios, en el caso de Estados Unidos es del 50% inferior, por eso tienen problemas. No se trata sólo del logro académico; también está relacionado con la pasión y el compromiso con la enseñanza. El informe de McKinsey muestra cómo Finlandia y Singapur por ejemplo, filtran y promueven además de proveer centros para que los profesores se unan a la profesión. Entonces, se es el primero de los tres.

En segundo lugar, una vez que forman parte de la profesión, que están enseñando, se les entrega mucho enfoque central para que los profesores mejoren cada vez más en la enseñanza, aprendizaje e instrucción, lo que se utilizaría en la literatura, supongo. Esto incluye el enfoque central en la instrucción pero también incluye el desarrollo de liderazgo que ayudará a conseguirlo. Este liderazgo contempla líderes de profesores, entrenadores y mentores; usamos muchos entrenadores y mentores en lenguaje y matemáticas que son profesores dentro de los colegios que trabajan con otros profesores y por supuesto que incluye los nuevos roles para directores de colegios. Ese es el segundo.

El tercero y último es un apoyo e intervención temprana cuando las cosas no resultan para alumnos individuales así como para colegios. Estas tres cosas van de la mano, buenos profesores, buen desarrollo en el trabajo, intervención. Juntan esas tres cosas y obtendrán resultados. Una vez más, es más fácil decirlo que hacerlo.

Todo lo que he mencionado tiene enormes implicancias para el rol de la universidad. La formación de profesores y la mejora en los colegios deben ir de la mano y esa es la parte difícil. Muchas gracias por haberme escuchado, espero que tengamos muchos intercambios después. Tenemos mucho que aprender el uno del otro.

Referencias

- Fullan, Michael** (2008). *The six secrets of change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Fullan, Michael** (2008). *What's worth fighting for in the Principalship*, New York, Toronto, Teachers College Press.
- Fullan, Michael** (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition, New York, Toronto, Teachers College Press.
- Fullan, Michael, Peter Hill, Carmel Crévola** (2006). *Breakthrough*, Corwin Press.

FECHA DE RECEPCIÓN: 20 de diciembre de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 de diciembre de 2007