

Lógicas y prácticas institucionales: desafíos para la formación de profesores de matemática

Patricio Montero Lagos¹, Claudia Montero-Liberona², Rogelio Riquelme Sanfeliu¹
Universidad de Santiago de Chile¹, Pontificia Universidad Católica de Chile²

Resumen

La formación de profesores debe responder a la heterogeneidad de los establecimientos educacionales que componen el sistema educativo nacional. Esta heterogeneidad se sustenta en una variedad de lógicas institucionales presentes en los establecimientos escolares, las que a su vez, afectan las prácticas organizacionales del trabajo institucionalizado del profesor de matemática. En esta presentación se abordan fuentes externas e internas que afectan las lógicas institucionales de los colegios; los resultados alertan de la complejidad de contar con una formación y desarrollo profesional institucionalizado en colegios heterogéneos, concordantes con la expectativa de contar con un trabajo del profesor de matemática eficaz para el aprendizaje de todos sus estudiantes

Palabras Clave: Lógica institucional, trabajo institucionalizado, formación de profesores de matemática, desarrollo profesional docente.

Introducción

Las lógicas institucionales son entendidas como construcciones sociales creadas “*en base a patrones históricos de prácticas materiales, supuestos, valores, creencias y normas por las que los individuos producen y reproducen su subsistencia material, organizan el tiempo y el espacio, y proporcionan un sentido a su realidad social*” (Thornton y Ocasio, 2008, p. 101). Desde la óptica de la Teoría Institucional (TI), en el sistema social de las organizaciones existen “*procesos sociales, obligaciones o realidades que llegan a ser asumidas o dadas por hecho mediante el status de reglas a través del pensamiento social o de la acción*” (Greenwood et al., 2008, p. 5). De esta forma, cualquier norma, regla, práctica, creencia, actitud o elemento se institucionaliza una vez que es asumido o considerado por los miembros de la organización como normal, al convertirse en parte de sus rutinas diarias.

Por su parte, el trabajo institucionalizado se refiere a “*(...) la acción intencional de los individuos y las organizaciones destinadas a crear, mantener y alterar las instituciones*” (Lawrence, Suddaby y Leca, 2009, p. 1). Comprende prácticas organizacionales como un puente entre los esfuerzos reflexivos y propositivos de las personas y los esfuerzos de las instituciones encarnados en arreglos de la actividad humana

(Hampel, Lawrence y Tracey, 2017). Las prácticas en una organización se sustentan en “*mitos racionales y ceremonias*” (Meyer y Rowan, 1977), que Lammers y Barbour (2006) definen como “(...) *reglas institucionales... con los cuales las organizaciones incorporan para ganar legitimidad, recursos, estabilidad y mejores perspectivas de supervivencia*” (p. 340). Consecuentemente, el trabajo institucionalizado del profesor de matemática junto con satisfacer regulaciones del medio externo al establecimiento escolar, que afectan su lógica institucional, también debe cumplir con reglas y procedimientos organizacionales vinculados a sus propios mitos y ceremonias, que dan cuenta de la heterogeneidad del trabajo institucionalizado del profesor.

Este trabajo indaga sobre algunos desafíos para la formación de profesores de matemática sobre la base de antecedentes vinculados a las lógicas institucionales de colegios y su trabajo institucionalizado. A continuación se presentan antecedentes externos de las instituciones que afectan la lógica institucional y el trabajo institucionalizado del profesor de matemática, y posteriormente, algunos factores internos de los establecimientos que ilustran su variedad.

Desarrollo

En esta indagación se recopilamos antecedentes del marco regulatorio y documentos de cuatro establecimientos educacionales, cada uno de diferente tipo de administración: particular pagado, administración delegada, particular subvencionado y municipal de la Región Metropolitana. Particularmente, en el análisis de las regulaciones a los colegios que afectan el trabajo institucionalizado del profesor de

matemática se consideraron componentes del marco regulatorio nacional y, desde la perspectiva interna, documentos institucionales que afectan las prácticas organizacionales de los establecimientos escolares, las que fueron complementados con información proporcionada por ocho profesores de matemática.

En el marco regulatorio nacional se encuentra: la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2009) estableciendo los derechos y deberes de los profesionales de la educación; las bases curriculares (Decreto N°439 de 2012 y N°614 de 2014, del MINEDUC) que dirigen la labor del profesor respecto a su contribución al logro de una base cultural común para todo el país estableciendo los aprendizajes obligatorios comunes para todos los estudiantes, siendo los referentes para los programas de estudios y evaluaciones del SIMCE, la ley sobre el Estatuto Docente (Ley 19.070 de 1996) que define la autonomía y responsabilidad profesionales y, el Marco de la Buena Enseñanza que identifica el conjunto de responsabilidades en el aula y en el colegio que debe asumir un profesor en el desarrollo de su trabajo cotidiano..

La reciente Ley No 20.903 del año 2016 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, junto con asignarles responsabilidad a los profesionales de la educación de su avance en el desarrollo profesional, establece requerimientos para la formación inicial y distingue niveles de experticia para dicho desarrollo profesional. Entre otras, para la formación inicial se mencionan estándares pedagógicos, criterios de acreditación y, pruebas de diagnóstico. En el desarrollo profesional, se distinguen cinco niveles (inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II) de acuerdo al logro de un determinado nivel de competencias y habilidades profesionales,

cuyo reconocimiento los habilita a percibir asignaciones, avanzar en su desarrollo profesional y asumir crecientes responsabilidades en el establecimiento, de conformidad con la ley. Por ejemplo, un profesor avanzado ha logrado el nivel esperado de consolidación de sus competencias profesionales de acuerdo a los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza,(...) demostrando una especial capacidad para lograr aprendizajes de todos sus estudiantes de acuerdo a las necesidades de cada uno (Ministerio de Educación, Ley 20903, 2016). Además, el puede *“hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico a docentes del tramo profesional inicial y con los planes de mejoramiento escolar. En esta etapa, el docente profundiza su desarrollo profesional y actualiza constantemente sus conocimientos”* (Ministerio de Educación, Ley 20903, 2016).

En concordancia con las fuerzas externas y particularidades internas, cada establecimiento educativo tiene su propia misión, enfoques, regulaciones, mitos y ceremonias y condiciones de infraestructura que afectan la institucionalización del trabajo del profesor de matemática. Tiene un proyecto educativo, un manual de convivencia y un plan de mejora o estratégico de desarrollo que afectan la estructura organizacional, reglas, rutinas y/o prácticas impactando los deberes y obligaciones de los miembros del colegio. Estos componentes afectan tanto los resultados de aprendizajes esperados, sus procesos, formas de evaluación y relaciones interpersonales, aspectos que estuvo presente en las entrevistas de los profesores.

Entre otros, en algunos colegios el trabajo del profesor institucionalizado está dirigido a

cubrir todos los contenidos matemáticos de los programas y a que los estudiantes tengan buenos rendimientos en las pruebas estandarizadas, mientras que en otros, está focalizado en que los estudiantes desarrollen habilidades, usando los conocimientos matemáticos en profundidad y con significado para el alumno. En algunos colegios el trabajo institucionalizado responde a un proyecto educativo sustentado por un enfoque humanista, mientras en otros, se hace desde una perspectiva constructivista o sociológica..

Reflexiones

Considerando que el trabajo institucionalizado del profesor de matemática cambia significativamente entre colegios y que los niveles de experticia de la ley, dependen fuertemente de las experiencias situadas de cada docente ¿Es posible validar estándares nacionales eficaces para el aprendizaje de todos sus alumnos que comuniquen y justifiquen con precisión las diferencias entre los niveles de experticia del profesor de matemática considerados en la ley? Más aún, reconociendo que vinculado a la experiencia previa cada profesor de matemática elabora una teoría implícita para la enseñanza aprendizajes de sus estudiantes ¿Cómo se conciliarán en los estándares de formación y desarrollo docente los conocimientos explícitos y los implícitos que deben ser movilizados, combinados y utilizados para la actuación competente en cada uno de los niveles?

Avances

Estos antecedentes forman parte de un Proyecto

de Innovación de la Docencia de la USACH en que se estudian la lógica institucional de los colegios y la práctica profesional de la Carrera de Pedagogía en Matemática y Computación. Ellos confirman la complejidad de la formación y del desarrollo profesional del profesor y alertan en relación a la reciente ley, respecto a que la experiencia no necesariamente contribuye a que el profesor experimentado logre la expectativa de poder atender eficazmente a todos sus estudiantes.

ceremony. American Journal of Sociology, 83(2), 340-363.

Ministerio de Educación, Ley 20903 (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Artículo 19C.*

Thornton, P. H., y Ocasio, W. (2008). *Institutional logics. The Sage handbook of organizational institutionalism, 840, 99-128.*

Conclusiones

Este trabajo contribuye con antecedentes que deben ser profundizados para evitar que aspectos centrales de la nueva ley se transformen solo en declaraciones de principios con muy limitados efectos en la concreción en la institucionalización del trabajo del profesor de matemática y en sus teorías implícitas que guían su labor docente profesional.

Referencias

Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K., y Suddaby, R. (2008). *Introduction. The Sage Handbook of Organizational Institutionalism.*

Lammers, J. C., y Barbour, J. B. (2006). *An institutional theory of organizational communication. Communication Theory, 16(3), 356-377.*

Lawrence, T., Hampel, C. E., Tracey, P., Greenwood, R., y Oliver, C. (2017). *Institutional work: taking stock and making it matter. The Sage Handbook of Organizational Institutionalism. Second Edition.*

Lawrence, T.B., Suddaby, R., y Leca, B. (2009). *Institutional work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations. Cambridge University Press.*

Meyer, J. W., y Rowan, B. (1977). *Institutionalized organizations: Formal structure as myth and*