

**FORMACION DOCENTE:
CLAVE DE LA REFORMA EDUCATIVA***

Rosa María Torres

* Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996.

<http://www.fronesis.org>

FORMACION DOCENTE: CLAVE DE LA REFORMA EDUCATIVA

I. INTRODUCCION

Paradójicamente, la cruzada mundial por universalizar y mejorar la calidad de la educación básica, y la proliferación de compromisos nacionales e internacionales dispuestos a acelerar el logro de estos objetivos hacia fines de la presente década, han coincidido con un deterioro notorio y también mundial de la condición docente. En un momento en que se expanden los planteamientos y las metas de una educación básica de calidad para todos, la situación de los maestros ha alcanzado "*un punto intolerablemente bajo*", según afirma la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A principios de la década (1991), la Segunda Reunión de la OIT sobre la Condición de los Profesores llamaba la atención sobre la drástica erosión de las condiciones laborales de los docentes en todo el mundo y el éxodo masivo de docentes calificados y con experiencia (UNESCO, 1992). No existe a la fecha indicio de que la situación haya mejorado y, más bien, la evidencia indica que las tendencias negativas se están acentuando.

El presente trabajo se centra en un asunto que es a la vez reflejo y factor clave de ese "*punto intolerablemente bajo*": la formación docente¹, una de las áreas de mayor inercia, y una de las más descuidadas tanto a nivel teórico como práctico en los últimos años y dentro del campo educativo en general.

Partimos de una revisión del discurso y las principales tendencias que vienen observándose en este campo a nivel global, sobre todo bajo el impulso de los organismos internacionales y del Banco Mundial (BM), en particular, y concluimos con algunas propuestas destinadas a alimentar la discusión y la acción en torno a la necesaria re-orientación de las políticas y del modelo vigentes de formación docente. Dentro del contexto mundial, el documento destaca la situación de América Latina.

La premisa central es que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del *nuevo modelo educativo* acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo XXI requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otro modo, las ambiciosas metas planteadas para fin de siglo y más allá no pasarán de la tinta y el papel.

¹ Bajo el término *formación docente* incluiremos aquí tanto la *formación inicial* como la *formación en servicio* (esta última también llamada *perfeccionamiento*, *formación permanente* o *continua*). Nos referiremos específicamente a la formación docente para la *educación primaria*. Estamos aquí usando el concepto de *educación básica* manejado en los documentos de la iniciativa de "Educación para Todos" (Jomtien, Tailandia, 1990), la cual se define por su capacidad para satisfacer "necesidades básicas de aprendizaje" antes que por el número de años de estudio, incluye a niños, jóvenes y adultos, se inicia con el nacimiento, y compromete no únicamente al aparato escolar sino a la familia, los medios de comunicación y toda otra forma y espacio de aprendizaje. Diferenciaremos aquí, por tanto, *educación básica* de *educación primaria*. Usaremos el término *maestro(a)* para referirnos al docente de este nivel.

La moderna consigna de "*poner el énfasis sobre el aprendizaje*", subrayada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990), requiere por eso entenderse no únicamente como una reivindicación para los alumnos sino, en primer lugar, para los propios maestros. Garantizar y mejorar los aprendizajes de los alumnos implica asegurar a los maestros las condiciones y oportunidades para un aprendizaje relevante, permanente y de calidad que les permita hacer frente a los nuevos roles y objetivos que se les plantea, desempeñar profesionalmente su tarea, y hacerse responsables por ella frente a los alumnos, los padres de familia y la sociedad. Lograrlo exige no más de lo mismo -más cursos, más años de estudio, más certificados- sino una transformación profunda del modelo convencional de formación docente (tanto inicial como en servicio), el cual ha empezado a mostrar claramente su ineficiencia e ineficacia tanto desde el punto de vista de los maestros, su crecimiento y desempeño profesional, como del escaso impacto de dicha formación sobre los procesos y resultados a nivel del aula de clase.

Calidad profesional es inseparable de calidad de vida. En el contexto de escaso incentivo económico, moral y profesional que tiene la docencia hoy en día, el acceso a mayores niveles de conocimiento y calificación a menudo (y previsiblemente) resulta en un trampolín hacia mejores alternativas de trabajo. Muchos graduados de Escuelas Normales o de Facultades de Educación terminan trabajando en otra cosa.² La dificultad para atraer a la docencia a los mejores candidatos y para retener al personal capacitado determina una alta rotación y un continuo recomenzar de los programas de formación docente en el mundo entero. De hecho, programas exitosos de formación se están enfrentando crecientemente al efecto perverso de "trabajar para otros".³ Todo lo cual habla por sí solo de lo obvio: la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a levantar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio.

En tanto no es posible aislar, ni para el análisis ni para la propuesta, la formación docente del conjunto de factores que inciden en el perfil y el desempeño profesional de los maestros, resulta inevitable aquí hacer referencia, aunque sea someramente, a la situación de los maestros en general.

² En Jamaica, por ejemplo, apenas 40% de los graduados de las escuelas normales se incorpora a la profesión docente (Salmon, 1991:41).

³ Este efecto se observa en un sinnúmero de programas innovadores de formación docente llevados a cabo en los últimos años. Se describe, por ejemplo, para el caso del Programa de las 900 Escuelas en Chile (Filp, 1994).

II. RETORICA Y CONDICIÓN DOCENTE: EL DESENCUENTRO

EL DISCURSO: DEL "APOSTOLADO" AL "PROTAGONISMO"

La apología de la figura del maestro ha sido constitutiva de la cultura escolar: identificado como *apóstol, guía, conductor, consejero, sembrador de semillas, ángel guardián, luz, semilla del saber, vanguardia*⁴, el maestro y la labor docentes han sido típicamente asociados a un conjunto de virtudes (mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia). En el marco general de insatisfacción y crítica respecto del desempeño de los docentes, el moderno discurso educativo ha dejado de lado esos términos y ha dado paso a otros: *protagonismo, autonomía, re-valorización (empowerment), profesionalización, nuevo rol docente*, etc. Del *apostolado* al *protagonismo*, lo que iguala a ambos momentos es la enorme distancia entre el discurso y la práctica. De hecho, el *protagonismo* en el discurso ha venido de la mano de un *deterioro* y una *marginalización* crecientes del estatus, el salario, el saber y la autoestima de los docentes en la realidad.

En el plano mundial, los documentos de la iniciativa de "Educación para Todos" (Declaración y Marco de Acción) reconocen el papel central de los docentes y de sus asociaciones en el logro de una educación básica de calidad, y proponen medidas para mejorar su formación, su perfil profesional y sus condiciones de trabajo.

"Es particularmente importante reconocer el papel vital tanto de las familias como de los profesores. En este contexto, los términos y las condiciones de servicio y el estatus social de los docentes, los cuales constituyen un factor determinante en la ejecución de la Educación para Todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/UNESCO Relativa a la Situación del Magisterio (1966)" (Artículo 7, Fortalecer la Concertación de las Acciones).

*"El prominente papel del magisterio y del personal educativo en su conjunto en el logro de una educación básica de calidad debe ser reconocido y desarrollado a fin de optimizar su contribución. Esto requiere la adopción de medidas para garantizar el respeto a los derechos y las libertades profesionales de las organizaciones sindicales del magisterio, así como mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social sobre todo con respecto al reclutamiento, la formación inicial y en servicio, la remuneración y las posibilidades de ascenso profesional, así como para permitir a los maestros realizar sus aspiraciones, obligaciones sociales y responsabilidades éticas" (Marco de Acción, Concertación de Acciones y Movilización de Recursos).*⁵

⁴ Expresiones sacadas de textos escolares de diversos países de América Latina.

⁵ Nuestra traducción del original en inglés.

A nivel latinoamericano, y dentro de las actividades del Proyecto Principal de Educación (PPE) iniciado en 1978 y coordinado por la UNESCO, las dos últimas reuniones regionales de Ministros de Educación -PROMEDLAC IV (Quito, 1991) y PROMEDLAC V (Santiago, 1993)-, reconociendo la necesidad de "*iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política*" (Declaración de Quito), dedicaron atención especial a la cuestión docente y, en particular, al tema de su formación y profesionalización (ver Ventana A). Comparado con otras regiones del mundo en desarrollo, el moderno discurso "oficial" latinoamericano sobre los maestros es un discurso de avanzada en tanto plantea (UNESCO-OREALC 1991b y 1993b):

- revisar las bases institucionales del sistema educativo como condición para una reforma efectiva de la formación de los docentes;
- mejorar las condiciones de trabajo y empleo de los docentes, y no sólo su formación;
- redefinir el rol docente tanto en relación a los procesos pedagógicos como a un nuevo modelo de gestión escolar;
- modificar profundamente el enfoque convencional de formación docente, caracterizado por una serie conocida de vicios (falta de vinculación con la práctica y el saber de los docentes, superposición de conocimientos sin comprensión interdisciplinaria de los procesos educativos, reproducción del modelo de enseñanza escolar, deficiente formación de los formadores de maestros, modalidades inadecuadas de enseñanza, etc);
- integrar formación inicial y en servicio dentro de un plan único de formación;
- crear mecanismos permanentes de superación profesional y de formación durante el empleo;
- asegurar espacios horizontales para que los docentes puedan compartir y analizar su práctica;
- fortalecer el carácter profesional del trabajo docente como la estrategia a largo plazo más relevante para su autonomía y responsabilidad frente a los resultados logrados con los alumnos;
- promover una política de formación integral para todo el personal vinculado a la educación, no únicamente para los docentes;
- exhortar a las universidades a mejorar la calidad de la formación docente que se ofrece a nivel superior;
- crear centros de excelencia;
- poner énfasis en la formación de docentes de educación inicial y de los primeros grados de la escuela, particularmente alrededor de la enseñanza de la lecto-escritura (fuente importante de repetición y fracaso escolar).

No sería exagerado afirmar, en fin, que prácticamente todo está dicho y prefigurado en el discurso educativo contemporáneo, y que lo que falta es traducirlo en políticas, estrategias y medidas concretas, adecuadas a cada contexto, y ponerlo en práctica.

VENTANA A

**EL MODERNO DISCURSO SOBRE LOS MAESTROS EN AMERICA LATINA
PROMEDLAC IV (QUITO, 1991)**

"Dentro de los agentes educativos, deberá otorgarse especial atención al fortalecimiento de la función docente por medio de: a) la captación de candidatos con aptitudes destacadas, la formación y la capacitación permanente; b) el mejoramiento de sus condiciones laborales y de trabajo pedagógico; c) el establecimiento de mecanismos de estímulo y reconocimiento profesional. Todo esto tenderá a lograr que el docente esté en condiciones de desempeñar un buen rol profesional, de tal manera que pueda responsabilizarse efectivamente de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos"(IV Reunión Regional de Ministros de Educación, Quito, 1991).

"En el campo de los procesos educativos se propenda al desarrollo de ... el fomento del protagonismo técnico-pedagógico del docente mediante la aplicación de una política integral de mejoramiento de su situación que incluya estrategias articuladas de formación, profesionalización y perfeccionamiento, así como una mejora de sus condiciones laborales y salariales; perfeccionar los sistemas de formación inicial de los futuros maestros, centrando su actividad e formación en el aprendizaje; al establecimiento de sistemas de perfeccionamiento permanente, donde los docentes puedan analizar críticamente sus prácticas y procurar mejorar sus formas de enseñanza, y que los estimulen a una permanente actualización de su cultura científica y tecnológica; el fomento de la participación de las organizaciones del magisterio en la gestación de los procesos de cambio educativo y de profesionalización docente; el fomento de la participación de los docentes en la producción de materiales escritos y de experimentación así como de su creatividad innovadora para la tarea pedagógica; el desarrollo de instancias de demostración en las que los maestros puedan dar a conocer y sistematizar experiencias innovadoras"
(Recomendación, UNESCO-OREALC, 1991b:38).

Formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de cuadros de personal calificado en educación

"Con miras a desarrollar la capacidad de dicho personal para la renovación de los procesos educativos, se recomienda:

** identificar estrategias para flexibilizar los currículos de formación inicial y de capacitación docente, aumentando su pertinencia e introduciendo nuevas dimensiones tales como elementos de planificación y gestión de recursos humanos, materiales y financieros; contenidos ambientales; la capacidad de producir materiales escritos y de experimentación para la enseñanza de las ciencias; elementos básicos de la educación de niños minusválidos; el estilo democrático y participativo; el esfuerzo por una cooperación más estrecha entre los países de la región;*

** promover en la región la constitución y el desarrollo de centros de excelencia, con carácter subregional o regional, a fin de garantizar los más altos niveles de preparación profesional de cuadros calificados en educación, a nivel tanto teórico como práctico, haciendo hincapié*

en la formación de formadores en distintos ámbitos;

** en el marco de las redes REPLAD, REDALF y PICPEMCE, y con el apoyo de organismos regionales especializados de cooperación, llevar a cabo actividades de formación de formadores y de formación de encargados de proyectos nacionales asociados a estas redes, así como experimentar con modalidades a distancia en las áreas de competencia de cada una de ellas;*

** estimular una formación pedagógica general entre los administradores para que puedan comprender mejor la problemática educativa y estén más abiertos a la innovación pedagógica" (Recomendación, UNESCO-OREALC, 1991b:40-41).*

PROMEDLAC V (Santiago, 1993)

La formación y el perfeccionamiento docente

"Frente a las nuevas demandas que se ejercerán sobre los maestros, se debe renovar los esfuerzos en la formación y el perfeccionamiento docentes. Además de las prácticas que se aplican en los distintos países, parece necesario complementarlas con otras tales como:

** fortalecer los centros de formación docente elevando el nivel de sus formadores;*

** aprovechar las capacidades de los institutos de formación docente para el perfeccionamiento; establecer centros y mecanismos de intercambio de informaciones sobre innovaciones en distintas áreas;*

** facilitar las instancias de aprendizaje en talleres y grupos docentes;*

** desarrollar un perfeccionamiento relacionado con las necesidades pedagógicas en cada escuela;*

** fortalecer las capacidades de reflexionar sobre su práctica y procesar informaciones de su entorno;*

** enfatizar un perfeccionamiento docente fundamentado en el criterio de aprender a aprender;*

** capacitar al docente para que desarrolle en el aula estrategias de integración de niños con necesidades especiales;*

** fomentar la participación de los ministerios nacionales y provinciales en la definición del perfil profesional de los futuros docentes y promover la evaluación de los centros de formación docente" (Recomendación PROMEDLAC V, UNESCO-OREALC, 1993b:38).*

LOS HECHOS: UN MAGISTERIO CUESTA ABAJO

"En el seno de las organizaciones docentes continuamente nos preguntamos cuándo llegará el día en que los gobiernos tomen conciencia de que el remedio para el deterioro de los estándares que viene dándose en la educación y, en general, en un amplio conjunto de aspectos socio-económicos, implica resolver los problemas que acosan a los educadores. Los educadores han experimentado un deterioro masivo de su estatus, se les pide trabajar durante largas horas por un salario que rara vez ha aumentado al ritmo de la inflación, a

menudo trabajan con pocos materiales y de muy mala calidad, el tiempo de contacto con los alumnos se ha reducido, debiendo dedicar cada vez más tiempo a infructuosas tareas administrativas ocasionadas por los constantes cambios en las políticas gubernamentales. Más aún, en muchos países los educadores son perseguidos por sus ideas y por su labor en favor de los derechos fundamentales, no sólo los suyos propios sino los de sus alumnos" (Mary Hatwood Futrell, Presidente de la Confederación Mundial de las Organizaciones de la Profesión Docente, en UNESCO, 1992:2)⁶.

El tema docente se ha convertido en un tema tabú de las políticas educativas tanto a nivel nacional como internacional. El propio discurso educativo ha logrado organizarse de tal modo que los *maestros* apenas si son visibles o aparecen, en cualquier caso, ocultos tras la institución escuela, el currículo, los métodos y materiales de enseñanza. Y es que la "cuestión docente" se ha convertido en la cuestión crítica, en el supremo talón de Aquiles, del desarrollo educativo de nuestro tiempo. Estamos presenciando un declive drástico de la condición docente a nivel mundial. Dicho declive es evidente en el caso de América Latina⁷.

- **Deterioro de los salarios**

Los salarios de los maestros se han deteriorado a límites que ponen en juego ya no sólo la calidad sino la supervivencia misma del oficio docente -visto cada vez más como transitorio- e implican una modificación significativa del rol convencionalmente asignado al maestro y a la escuela. En el caso latinoamericano se reconoce que, durante la última década, y en el marco de las políticas de ajuste del FMI, "*la variable de ajuste ha sido el salario docente*" (Schiefelbein y Tedesco 1995:10), el cual habría experimentado una caída mayor a la de otros sectores públicos (*ibid*:89)⁸.

La feminización de la docencia, típica de esta región (y vista en otras regiones aún como una difícil conquista), ha dejado de ser expresión del avance de las oportunidades educativas y laborales de la mujer, para convertirse en un signo más de la desvalorización social del oficio docente. Un oficio que, para el caso de la educación básica, es percibido como una labor

⁶ Nuestra traducción del original en inglés.

⁷ La información que usaremos a continuación para la situación de los maestros en América Latina está basada fundamentalmente en los resultados arrojados por la investigación sobre el tema promovida por UNESCO-OREALC desde fines de la década de los 80 en seis países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, México y Perú) y la cual está contenida en varias publicaciones citadas en la bibliografía final. Es importante notar que los estudios en Argentina, Brasil y México se realizaron únicamente a nivel urbano.

⁸ Hay escasos estudios sobre la cuestión salarial vinculada a los docentes. Una idea de la magnitud del deterioro salarial puede tenerse a partir del caso argentino, donde "*en 1976, el salario de los maestros dependientes de los Ministerios de Educación de la nación representaba menos de la mitad de lo que cobraba un maestro en 1915. Si se compara el salario del maestro que recién se iniciaba en 1976 con el de quien lo hacía en 1990, se constata además una nueva caída del 40%*" (en: Braslavsky y Birgin, 1994:23).

sencilla, requerida más de paciencia que de estudios o preparación, con horarios holgados, y con un salario acorde a ese nivel de preparación y exigencia. Al ser percibida como "*una profesión para mujeres que trabajan medio día*"⁹ se justificaría el bajo salario en tanto éste se considera un segundo ingreso, complemento del ingreso principal (el del hombre).

El bajo salario ha forzado a buscar otros trabajos, lo que ha incrementado sensiblemente el ausentismo y ha encogido aún más el ya reducido tiempo de instrucción y el dedicado por los maestros a preparar clases y revisar tareas¹⁰. Las clases privadas se han extendido como un fenómeno masivo en muchos países del Africa, en parte como mecanismo de compensación salarial, en parte como respuesta al currículo sobrecargado. Estas y otras anomalías generalizadas en los sistemas educativos están relacionadas de un modo u otro con la precaria situación económica y laboral del magisterio y del personal educativo en general: incremento de profesores fantasmas, proliferación de bonificaciones e incentivos por fuera del salario, oferta irracional de cursos de capacitación, etc.¹¹

- **Deterioro el perfil y la imagen social de los maestros**

Pobre, con escasa y deficiente educación general, producto él o ella misma de la escuela pública de mala calidad en cuya transformación se pretende involucrarlos, con mínima o ninguna formación para la docencia, con limitado contacto con los libros, la tecnología o la producción científica contemporánea (y mujer, y ama de casa, en el caso de América Latina): éste es el perfil promedio del maestro o maestra de educación básica en los países en desarrollo en la actualidad. Los candidatos a la docencia provienen hoy mayoritariamente de estratos socio-económicos y ocupacionales bajos. Todo esto se ha acompañado de un aflojamiento notable de los estándares para el reclutamiento y el desempeño docente en el

⁹ Expresión de una maestra argentina (en: Braslavsky y Birgin, 1994:24). El apelativo "tía" que se ha extendido en varios países latinoamericanos -notablemente, en Brasil- para referirse a la maestra de educación básica, advierte Paulo Freire, encubre, bajo la apariencia de una mayor cercanía y familiaridad, una deslegitimación del oficio docente y de la maestra, en particular. Ver: Paulo Freire, **Cartas a quien pretende enseñar**, Siglo XXI Editores, México, 1994.

¹⁰ La sociedad tiende a no contabilizar como tiempo de trabajo el tiempo que los maestros deben dedicar a tareas relacionadas con su oficio fuera del la escuela. La reducción tanto del horario escolar efectivo como del tiempo libre de los maestros ha determinado, por ejemplo, una reducción considerable de la práctica de la escritura por parte de los alumnos, en tanto más escritura significa más tiempo (no remunerado) de corrección para el maestro. Según reporta la OREALC (Schieffelbein, 1994:13), en las escuelas de América Latina los alumnos no llegan a producir más de seis páginas por año de escritura libre. Lo que contribuye a mostrar que, para éste como para otros campos requeridos de cambios profundos, no basta con la introducción de un nuevo currículo y de enfoques y métodos innovadores, sino que hacen falta medidas integrales que permitan otras condiciones de trabajo para los maestros.

¹¹ En un Estado brasileño, enfrentados a la tarea de analizar el sistema vigente de formación de maestros, llegamos a la conclusión de que introducir cambios en la línea de una mayor eficiencia y eficacia implicaba resquebrajar profundamente el sistema educativo, afectando intereses y equilibrios a todos los niveles, desde la base hasta la cúpula. Los "cursos de capacitación", aunque reconocidamente ineficientes, se habían instalado como un modo de redondear el salario a cuadros intermedios a nivel de los núcleos en cada zona.

sistema formal, y la promoción de modalidades "no-formales" de educación primaria, en ambos casos con una política de puertas abiertas al ingreso de educadores legos¹².

Aunque escasos, existen datos que confirman el precario nivel de educación general que poseen muchos maestros en servicio, incluido el personal de supervisión y directivo¹³. Es poco lo que los propios maestros leen¹⁴ y hay evidencia de bajos niveles de comprensión lectora¹⁵. De todas partes del mundo se reporta una creciente y perniciosa dependencia del libro de texto¹⁶. Aunque en general parece persistir, por parte de los maestros, un interés y una disposición a seguir aprendiendo y perfeccionándose, prima también una visión (y una demanda) estrecha y extremadamente utilitarista de sus necesidades de formación.

La alienación en que los maestros realizan su trabajo es enorme, ajenos en su mayoría a la información y el debate en torno a los grandes temas de la educación, a las políticas educativas nacionales e internacionales que definen su rol y sus perspectivas presentes y futuras. Esto es así no sólo en el caso de los maestros individualmente sino de las propias organizaciones docentes en la mayoría de países.

El perfil real de los docentes de la educación básica, en definitiva, está lejos del que suponen y con el que cuentan idealmente las actuales políticas y reformas educativas.

- **Precarias condiciones laborales**

¹² Alguna vez, una de las características asignadas a la educación *no-formal* (por comparación con la educación *formal*) fue el hecho de que contaba por lo general con "agentes educativos" sin formación docente e incluso con escasa escolaridad, trabajando no por un salario sino por una *bonificación* o un *subsidio*, y a menudo de manera voluntaria. Esa diferencia ya no tiene sentido, en tanto los sistemas escolares se han inundado de maestros legos e incluso se promueve en muchos países, particularmente de Africa y Asia, la incorporación de personas con apenas una primaria completa o menos incluso. En América Latina, según datos de UNESCO-OREALC, 20% de los maestros de educación básica son legos, la mayoría de ellos concentrados en las zonas rurales.

¹³ En el Estado brasileño de Minas Gerais, la Secretaría de Educación inició en 1992 un proceso de *selección competitiva interna* para elegir a los directores de escuela, el cual incluye una prueba escrita de evaluación de conocimientos. De las 6.500 escuelas estatales de Minas Gerais, 4.500 participaron en la primera ronda de este proceso. En 932 escuelas los candidatos a director(a) no pasaron dicha prueba.

¹⁴ En la investigación conducida en Argentina, Brasil y México, menos del 25% de los maestros entrevistados pudieron identificar autor y título de al menos dos libros leídos en los últimos tres años, a pesar de que una proporción algo mayor dijo haber leído al menos tres libros, esto es, un libro por año (Schiefelbein, *et.al.*, 1994). Recuérdese que se trata de maestros que trabajan en la ciudad y en países que están entre los de más alta producción editorial de América Latina.

¹⁵ Han empezado a surgir programas de alfabetización para maestros en algunos países. En el Estado brasileño de Pernambuco, por ejemplo, el programa "Talleres de Lectura" del Centro Luiz Freire se dirige a maestras de las escuelas comunitarias y usa como material de lectura libros infantiles.

¹⁶ A fin de adecuarse al bajo perfil docente, los libros de texto se han vuelto cada vez más recetarios. Se ha generalizado, asimismo, la producción de guías didácticas para los maestros acompañando a los materiales para los alumnos.

Es conocida, aunque quizás no suficientemente destacada y analizada, la precariedad en que se desenvuelve la vida escolar, particularmente en la red de enseñanza pública y entre los sectores sociales más pobres, en la mayor parte de los países en desarrollo: grandes distancias para llegar a la escuela; infraestructura inadecuada o en malas condiciones (e incluso ausencia de local físico); falta de baterías higiénicas, agua corriente y luz eléctrica; mesas y bancas destartaladas, improvisadas o inexistentes; falta de los recursos didácticos más elementales (desde pizarras, lápices y cuadernos hasta textos escolares); aulas abarrotadas de alumnos en muchos lugares, particularmente urbanos; grupos heterogéneos en lo étnico, lingüístico, cultural, y cada vez más en cuanto a la edad, etc.

El tema es generalmente destacado desde el punto de vista de los alumnos (en tanto "ambiente de aprendizaje"), pero rara vez desde lo que todo esto significa para los maestros (en tanto "ambiente de enseñanza") y cómo afecta su asistencia, su desempeño y su moral. Del maestro(a) de escuela primaria se espera que acepte trabajar incluso en situaciones probadamente adversas para la enseñanza y el aprendizaje -sin materiales, sin mobiliario, incluso sin un local y un techo-, y se espera que compense las carencias materiales con voluntad y entrega personales¹⁷. Programas innovadores de educación primaria -en América Latina, por ejemplo, *Escuela Nueva* en Colombia, o el *Programa de las 900 Escuelas* o el *MECE Rural* en Chile- muestran la importancia de una buena infraestructura y un buen equipamiento, vivienda para el profesor en la escuela, disponibilidad de materiales y bibliotecas de aula, etc., para mejorar la calidad de la enseñanza.

- **Menores salarios, menos tiempo, menos apoyo y más tareas**

A menores salarios, menor tiempo disponible, menos formación y menos apoyo en general ha venido correspondiendo una complejización mayor de la tarea docente. Como señala una organización magisterial de Canadá: *"Es importante notar que, a pesar de que el rol de los maestros ha pasado por diferentes etapas a lo largo del tiempo (el 'primer maestro', el maestro como empleado, el maestro como funcionario público, el maestro como profesional) ninguno de estos roles ha sido dejado atrás. Con distintos niveles y en distintos tiempos y lugares, continúa esperándose de los docentes que sean ejemplos de conocimiento y sabiduría, empleados al servicio de los padres y las comunidades que los contratan, funcionarios públicos que implementan políticas educativas en respuesta a necesidades sociales y políticas, y profesionales dedicados a los alumnos y a la causa de la educación. La función del maestro se ha desarrollado como una perla, añadiéndose sucesivas capas, en respuesta a los cuestionamientos y necesidades planteadas por el ambiente circundante"* (Saskatchewan Teachers' Federation 1994:5)¹⁸. (ver Ventana B)

VENTANA B

LAS MULTIPLES TAREA DEL MAESTRO

¹⁷ De hecho, una de las "habilidades para la vida" que debería incluirse en el currículo de la formación docente es la capacidad para decir NO.

¹⁸ Nuestra traducción del original en inglés.

Un estudio realizado por la *Saskatchewan Teachers' Federation* de Canadá encontró que los maestros del sistema público asumen regularmente más de 400 sub-funciones como parte de su tarea. A continuación, algunas de las principales sub-funciones.

- 1. Hacer desarrollo curricular:** Traducir los objetivos educacionales (contenidos en el currículo y los materiales de enseñanza) en experiencias de aprendizaje.
- 2. Diagnosticar:** Identificar las necesidades, fortalezas, debilidades e intereses de los alumnos, individualmente y en grupo.
- 3. Comunicar y motivar:** Informar a otros sobre los objetivos que se proponen los programas escolares y buscar apoyo para los mismos.
- 4. Colaborar:** Trabajar con otros maestros y con los administradores educativos para llevar a efecto los programas y las políticas, coordinar las actividades, y definir las prioridades.
- 5. Identificar y buscar apoyos:** Cuando los alumnos requieren ayuda y ésta está fuera del alcance del maestro, éste busca ayuda especializada o gestiona para conseguir los recursos necesarios.
- 6. Atender y cuidar:** A menudo, los maestros se involucran tratando de ayudar a los alumnos a superar barreras físicas o emocionales que debilitan su capacidad para aprender, tales como comida, bienestar, medicinas, ropa, o bien vigilancia y consejo adulto.
- 7. Capacitar y supervisar:** Frecuentemente los maestros tienen bajo su responsabilidad la capacitación y supervisión de voluntarios, asistentes y maestros estudiantes.
- 8. Promocionar:** El papel de los maestros como defensores de los niños, la educación, y la profesión docente puede incluir actividades tan diversas como reportar casos de abuso infantil o luchar por un financiamiento adecuado para el sector educativo.
- 9. Asesorar:** Los maestros comparten con los padres de familia conocimientos sobre varios temas (tales como desarrollo infantil) y apoyan con conocimiento y experiencia a sus colegas más jóvenes o menos experimentados.
- 10. Investigar:** Los maestros están constantemente buscando respuestas a los problemas de enseñanza-aprendizaje que encuentran en el aula y experimentando vías alternativas, en el empeño por lograr que los alumnos aprendan más y mejor.
- 11. Aconsejar:** Como parte de su tarea, los maestros a menudo asumen el rol de aconsejar a sus alumnos, particularmente a los que tienen problemas sociales o emocionales.

Fuentes:

- Saskatchewan Teachers' Federation, *The Teaching Function and the Role of the Teacher in a Changing World*, Contribution to the International Commission on Education for the XXI Century, 1994
- V. Gallén y J. Bold, "Saskatchewan Teachers' Federation Study of Teaching", Saskatoon, 1989.

Quienes entusiastamente proponen nuevos temas para la escuela -educación no-sexista, para la salud, la nutrición, la paz, los derechos humanos, el medio ambiente, la convivencia

internacional, la prevención de las drogas y del SIDA, las "habilidades para la vida", la "alfabetización tecnológica", etc.- a menudo no son conscientes de que todo ello abulta no sólo el currículo escolar (dado el modo como tienden a "procesarse" estos pedidos, esto es, evitando una reforma curricular de fondo y simplemente agregando al currículo nuevos temas o áreas) sino también las demandas de conocimiento sobre los docentes. El listado de saberes y habilidades que se incluye hoy en día en el perfil (ideal) del maestro de educación básica incluye cuestiones tales como nociones de educación parvularia y de adultos, educación especial e identificación oportuna de problemas de aprendizaje, metodología de trabajo multigrado, manejo de grupos heterogéneos, técnicas de organización comunitaria y movilización social, etc. Persiste la idea del maestro como un generalista, antes que la posibilidad de la especialización. Del maestro se pide que sea un recurso polivalente, con quien se cuenta como agente de salud, encuestador, organizador comunitario, promotor cultural, y colaborador en las campañas de todo tipo.

Por otra parte, dentro del actual énfasis depositado por las políticas educativas sobre la reducción de costos, vienen proponiéndose una serie de medidas que implican mayor dedicación por parte de los maestros (BM, 1995): (1) aumentar el tiempo instrucción, alargando el año escolar y controlando el ausentismo docente a través de (a) incentivos para estimular la asistencia y (b) una vigilancia más cercana por parte de las comunidades y las autoridades educacionales; (2) aumentar el tamaño de la clase, a fin de reducir el número total de maestros; y (3) organizar varios turnos, a fin de hacer un uso más intensivo tanto de los locales como del tiempo de los docentes. Lo ahorrado a través de estas medidas se recomienda invertir en "*insumos que mejoran el rendimiento, tales como libros de texto y formación en servicio*" (BM 1995:33), no en incrementos salariales, formación inicial o mejoría de las condiciones laborales.¹⁹

- **Escalada de la crítica a la escuela y a los maestros**

A medida que se extiende la insatisfacción con el sistema escolar y sus resultados, se extiende también la crítica a los maestros, quienes tienden a ser vistos como los principales -e incluso

¹⁹ Los gobiernos están atrapados entre dos fuerzas antagónicas, como señala una Ministra de Educación en África: "*De modo general, nuestros gobiernos están sujetos a dos presiones opuestas entre las cuales estamos bombardeados constantemente. De un lado, somos los mayores empleadores de servidores públicos, estamos entre los que más gastan, y no producimos renta. Consecuentemente, estamos en la línea de fuego del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, y constantemente sometidos a medidas de austeridad por parte del Ministerio de Finanzas. Del otro lado, el magisterio como un todo, teniendo -como tiene- suficientes razones para estar insatisfecho, cierra filas contra las autoridades en defensa de sus intereses. Y es el personal del Ministerio el que tiene que negociar con los representantes y hacer lo posible para prevenir el conflicto social. Entre las medidas que se toman 'arriba' para achicar el servicio público, reducir el pago de salarios y redistribuir el personal, y las demandas provenientes de 'abajo' que presionan por incrementos salariales, mejores condiciones de trabajo y perspectivas profesionales, nuestro margen de negociación es sumamente estrecho*". (Fragmento de un discurso pronunciado por Aïcha Bah Diallo, Ministra de Educación de Guinea, 23 Junio 1995, en: DAE, 1995:6). Nuestra traducción del original en inglés.

únicos- responsables del problema educativo²⁰. Se pide al maestro (y a la formación docente, por extensión) garantizar un buen rendimiento escolar de los alumnos (e incluso muchos recomiendan establecer la política salarial según este criterio), cuando en verdad el maestro controla apenas una porción de los factores intra y extra-escolares que inciden en el aprendizaje²¹.

Maestro se identifica con *sindicato*, y *sindicato* con reivindicación salarial e intransigencia. Crece la visión del **maestro** y sus organizaciones como "problema" y como obstáculo al cambio educativo, antes que como el recurso humano que hace posible y con el cual cuenta el sistema escolar. Crece asimismo la apatía y hasta hostilidad hacia la "causa de los maestros". Estos, a su vez, tienden a reaccionar cada vez más defensivamente, ubicando los problemas fuera de la escuela y de su radio de influencia.

- **Deterioro del ánimo y la salud de los maestros**

Como resultado de todas estas circunstancias -bajo salario, malas condiciones laborales, crítica y falta de reconocimiento social, falta de formación y apoyo, insatisfacción con lo logrado con los alumnos- hay frustración y desánimo extendidos entre los maestros. Desde diversos lados se confirma que la vocación continúa siendo fuerte entre muchos que se inician o permanecen en la docencia, pero que tiende a declinar drásticamente a lo largo del ejercicio de la enseñanza. Se reporta en varios países problemas crecientes de salud entre los maestros, problemas muchos de ellos por primera vez pensados -y reconocidos- como enfermedades laborales²². En Africa, la cantidad de maestros y maestras afectadas por el SIDA empieza a ser

²⁰ Es interesante notar esto expresado en la caricatura sobre educación, uno de cuyos rasgos universales, incluso transculturales, es la representación del maestro como "el malo", personaje en quien se resumen todos los vicios del sistema escolar.

²¹ Hay quienes incluso plantean la *eliminación de la repetición* como uno de los elementos claves para juzgar al "buen maestro" y recomiendan éste como un criterio para mejoras salariales, lo que implica desconocer la complejidad del fenómeno de la repetición y la falta de claridad acerca de las posibilidades y límites de la acción del maestro. Por otra parte, la misma experiencia latinoamericana indica que se puede reducir e incluso eliminar la repetición sin mejorar el aprendizaje (por ejemplo, vía *promoción automática*), simplemente aflojando los estándares de evaluación y promoción y, en esa medida, a menudo deteriorando aún más la calidad de la educación.

²² En América Latina, existe información sobre el deterioro de la salud de los maestros cuando menos para Argentina, Costa Rica, Chile y Perú (ver Schiefelbein, *et.al.*, 1994). Una encuesta sobre condiciones de trabajo y salud de los docentes realizada por la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) en 1995 en Argentina, aplicada a 3.455 docentes de escuelas urbanas y rurales de todo el país, llegaba, entre otras, a las siguientes conclusiones: los problemas de salud más comunes (considerados "enfermedades profesionales") son las várices y los problemas de voz; 25% tiene problemas de pérdida de memoria; 37.9% está angustiado; 49% dice estar permanentemente nervioso; 27% tiene insomnio; 38.9% experimenta dificultades para concentrarse; entre las mujeres (mayoritarias en la profesión y en la muestra, 87.5%) hay problema ginecológicos agudos: 24.5% de las maestras perdió un embarazo (86% concurren enferma a trabajar); 14.5% tuvo parto prematuro; 15.5% tuvo hijos por debajo del peso ideal (80% de ellas concurren a trabajar sintiéndose mal); 80% de los maestros concurre a las escuelas a pesar de estar enfermo (En: **Página/12**, "Argentina: país de riesgo", Buenos Aires, 1 Septiembre 1995).

tema de preocupación. Huelgas y paros docentes, cada vez más desgastantes tanto para los maestros y sus organizaciones como para la sociedad toda, se repiten cíclicamente en todo el mundo, contándose con ellas ya como una rutina dentro de los sistemas educativos.

- **Desprofesionalización de la docencia y abandono de la profesión**

El resultado neto de todo esto es una cada vez mayor desprofesionalización del oficio docente: menores requisitos de entrada, menor tiempo destinado a la formación y con objetivos limitados (centrada bien en el aprendizaje de las materias o en aspectos instrumentales), menor tiempo personal dedicado a la docencia en cuanto tal, alta carga administrativa como parte de la tarea docente, desempeño de otros trabajos a menudo no relacionados con la docencia (agricultura, venta de productos, trabajos manuales, instalación de pequeños negocios, autoempleo, taxis, etc)²³.

Quienes perciben alternativas a esta situación, las buscan. Cada año, miles de maestros están abandonando la docencia en búsqueda de mejores salarios o bien de oportunidades más interesantes y gratificantes de desarrollo personal²⁴. El marcado ausentismo es, sin duda, otra dimensión del abandono, en parte motivado por el estado general de insatisfacción.

EL LARGO DESCUIDO Y LAS MODERNAS POLITICAS EDUCATIVAS

Todo esto no surge de la noche a la mañana; es el resultado acumulado de un largo descuido de la cuestión educativa y, dentro de ésta, de la cuestión docente de manera específica. En el viejo modelo educativo -aquel que se busca cambiar- ha sido tradicional la predilección de las políticas educativas por las **cosas** antes que por las **personas**, por las vías fáciles y los cortos plazos: infraestructura y tecnología educativa han ocupado un lugar más destacado en el presupuesto, la atención y la visibilidad nacional e internacional que los recursos humanos del sector educativo²⁵. Como se señala para el caso de América Latina, las actuales condiciones

²³ "... conductores, músicos, administradores de restaurantes y discotecas, etc" agregaba, para el caso de Colombia, el Presidente de la Federación Colombiana de Educadores, B. Montes de Occa (FECODE, 1995:10). En el mismo acto (II Congreso Nacional Pedagógico, Bogotá, 1-5 Noviembre 1994), el Presidente colombiano Samper decía: "A este gobierno no le gustan los maestros de dos, tres y hasta cuatro jornadas. No le gustan los maestros que son taxistas de noche. No le gustan los maestros vendedores de seguros. Mi gobierno le devolverá al educador su puesto de líder de la comunidad, capacitado, de dedicación exclusiva a su altísima misión de formar nuevos ciudadanos" (FECODE, 1995:13).

²⁴ En el estudio realizado en Argentina, Brasil y México, una tercera parte de las maestras urbanas entrevistadas tiene previsto abandonar la docencia en los próximos cinco años (Schiefelbein, *et. al.*, 1994). En ciertos Estados de Brasil resulta hoy difícil encontrar profesores para ciertas materias (matemáticas, ciencias), lo que está llevando a imaginar nuevas modalidades de enseñanza (a distancia, profesores móviles, módulos, etc).

²⁵ La rentabilidad política de la infraestructura (la "obra física", la "obra tangible") en educación se reafirma una y otra vez. En el caso de Perú, fue aparentemente un factor clave en la segunda victoria electoral de Fujimori. La Encuesta de Apoyo (julio 1995) reveló que el 72% del apoyo de la población a Fujimori se debió a tres factores: la obra educativa (edificios, computadoras), la reducción de la inflación, y la derrota del terrorismo (Tovar, Díaz e Iguñiz, 1995).

del magisterio sólo parcialmente se deben a las condiciones financieras; se deben, sobre todo, "a un sistema educacional que pone un mayor énfasis en la expansión de las matrículas que en el fortalecimiento del rol profesional de los profesores" (Puryear y Brunner, 1994:4).

La negligencia con la cuestión docente se ha visto reforzada en los últimos años por algunas políticas educativas impulsadas por los organismos internacionales -notablemente el Banco Mundial- en los países en desarrollo²⁶. Dichas políticas se basan, entre otros, en la premisa de que los maestros, su formación y remuneración tienen escasa incidencia sobre el aprendizaje de los alumnos, por comparación con otros insumos (*inputs*), los cuales serían, en este orden de importancia: 1. bibliotecas; 2. tiempo de instrucción; 3. tareas en casa; 4. textos escolares; 5. conocimiento del docente; 6. experiencia del docente; 7. laboratorios; 8. salarios docentes; y 9. tamaño de la clase²⁷. Es a partir de esta clasificación de insumos que el BM define sus prioridades de inversión y hace sus recomendaciones de política a los países en desarrollo. Por otra parte, en la visión del BM, los maestros y sus organizaciones han sido uno de los sectores privilegiados de las políticas educativas y un obstáculo para la reforma educativa²⁸.

Dos temas son particularmente espinosos y eludidos: el salario y la formación docentes. De la formación docente nos ocuparemos más adelante. En cuanto al salario, al tradicional argumento económico/financiero (ya se gasta entre 90% y 95% del presupuesto educativo en salarios, faltan recursos para solventar un aumento salarial como el requerido) ha venido ahora a sumarse un argumento empírico -aportado por los estudios mencionados- en el sentido de la débil correlación existente entre salario docente y rendimiento escolar. El argumento -falaz, en tanto no puede esperarse de ningún insumo por sí mismo, y de manera aislada, que tenga efecto positivo sobre dicho rendimiento- ha venido a reforzar la tendencia hacia el congelamiento. Las propuestas de "(re)valorización", "incentivos" o el genérico "*empowerment*", vienen siendo en general rechazadas por los maestros cuando son percibidas como sustitutos a la mejoría salarial²⁹.

²⁶ Para un análisis crítico de las políticas educativas propuestas por el Banco Mundial, ver: José Luis Coraggio, **Las políticas del Banco Mundial: ¿sentido oculto o problemas de concepción?**, Ponencias N° 16, Instituto FRONESIS, Quito, 1995, y Rosa María Torres, **¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial**, Ponencias N° 17, Instituto FRONESIS, Quito, 1995.

²⁷ Tales conclusiones se derivan de estudios realizados en "más de veinticinco países" (BM, 1995), pero no se indica cuáles. El artículo citado como síntesis de dichos estudios es: Fuller y Clarke, "Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy", en: **Review of Educational Research**, N° 64, 1994.

²⁸ "Los sistemas prevaletentes de gasto y gestión de la educación a menudo protegen los intereses de los sindicatos de maestros, los udiantes universitarios, la élite y el gobierno central, en relación a los intereses de los padres de familia, las comunidades y los pobres" (BM, 1995:13). Asimismo, el Vicepresidente del BM para América Latina y el Caribe afirmaba en 1993, en la reunión de Ministros de Educación en Santiago: "Con demasiada frecuencia, los sistemas y reformas educativos están subordinados a los sindicatos de maestros, quienes están comprometidos en mantener el status quo" (Shahid Husain, en: UNESCO-OREALC, 1993).

²⁹ Como parte de la "(re)valorización" y el *empowerment* vienen emprendiéndose en varios países proyectos de información, comunicación o culturales (boletines, revistas, bibliotecas, salas o casas del

Los maestros continúan siendo los grandes relegados de las actuales políticas educativas y dentro del propio marco de la "Educación para Todos", una propuesta desconocida por la mayoría de maestros de educación básica en el mundo. Las políticas en este campo vienen formulándose e implantándose en su mayor parte sin (o con débil e insuficiente) participación o consulta con las asociaciones magisteriales incluso en procesos expresamente orientados a la construcción de consensos y acuerdos nacionales en torno al tema educativo y a la reforma del sistema, tales como los que han venido teniendo lugar en los últimos años en varios países³⁰.

La "cuestión docente" continúa, en buena medida, intocada. Así se destacaba, por ejemplo, en una reunión organizada por UNESCO y UNICEF en Africa en 1993 para evaluar los tres primeros años de la iniciativa de Educación para Todos: *"Los participantes cuestionaron el rol insuficiente asignado a los docentes y sus condiciones de vida"* (Deblé y Carron 1993:69). Así se recalca posteriormente en una publicación de UNESCO a propósito de la segunda reunión del Foro de Educación para Todos: *"Uno de los factores más importantes que dificultan el avance es el hecho de que los salarios y las condiciones de trabajo de los docentes continúan empeorando en muchos lugares. Una de las consecuencias es que los profesores ofrecen clases privadas fuera del horario escolar para sobrevivir, lo que crea un círculo vicioso: a peores condiciones escolares, mayor es la demanda por clases privadas. Por eso, es imperativo que se modifiquen los incentivos a los profesores [...] Es hora de ampliar el discurso tradicional sobre la calidad de la educación. Cuando los profesores no pueden sobrevivir con su salario y la base institucional se encuentra debilitada, no es suficiente con recurrir a las medidas tradicionales tales como mejorar la formación docente o contar con un currículo más relevante. La Educación para Todos debe encararse dentro de una perspectiva de reforma más amplia"* (Gustaffson y Wohlgemuth en UNESCO 1993).

III. FORMACION DOCENTE: ALGUNAS TENDENCIAS ACTUALES³¹

A pesar de la retórica al respecto, la formación docente ha ocupado y continúa ocupando un lugar marginal en las políticas educativas. El tema mismo -qué y cómo aprenden los maestros, qué quieren y/o necesitan aprender, cuáles son las modalidades más apropiadas para cada situación o contexto, etc- ha sido poco investigado y es poco aún lo que se conoce al respecto tanto a nivel general como de cada país. Buena parte de la investigación disponible se ha hecho en los países desarrollados, y sus conclusiones han sido aplicadas a los países en desarrollo. Es más bien reciente y todavía incipiente la investigación realizada en estos últimos sobre el tema.

maestro, museos pedagógicos, etc), provisión de textos escolares y guías de aprendizaje a las escuelas, entrega de pequeñas sumas de dinero para refacción de la escuela y el aula de clase, etc.

³⁰ Aunque con diferencias importantes, un denominador común de estos nuevos procesos de reforma (e.g. Argentina, Bolivia, España, México) ha sido el cuestionamiento y la resistencia por parte de los maestros y del magisterio organizado en cada país.

³¹ Algunos puntos de este capítulo han sido previamente desarrollados en: R.M. Torres, **¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial**, 1995.

La crítica a la formación docente (políticas, programas, instituciones, resultados) tal y como la conocemos no es nueva pero, igual que sucede con el sistema escolar, ha estado generalmente centrada en aspectos superficiales. De ella se afirman los mismos lugares comunes acuñados para la crítica a la escuela: desactualizada (la desactualización generalmente se aplica a los contenidos más que a métodos o modalidades de enseñanza), teórica y sin vinculación con la práctica, enciclopédica, demasiadas asignaturas, demasiado corta o demasiado larga, desfasada de la moderna tecnología, etc. Dichas críticas, y las reformas en que se han embarcado los países en los últimos años, han apuntado más a la necesidad de "introducir mejoras" antes que a re-pensar globalmente el modelo vigente de formación docente.

Junto con el achatamiento de los estándares para la selección del personal para la educación básica, está la tendencia a reducir el tiempo destinado a la formación docente, tanto inicial como en servicio (Coldevin y Naidu, 1989). Los llamados "programas acelerados" (*crash programmes*) se han extendido como la modalidad privilegiada en varios países en desarrollo. En otras palabras: maestros con menos o más deficiente educación general están siendo entrenados no en más sino en menos tiempo. Evidentemente, el deterioro de la calidad de la educación tiene en esta ecuación un aliado poderoso. Evidentemente, también, ambas tendencias aparejadas son incongruentes con el objetivo declarado de mejorar la calidad de la educación.

A la reducción del tiempo se agrega otro tipo de reducción: la estrechez con la cual tiende a encararse la formación docente, entendida más como *entrenamiento* (desarrollo de habilidades y destrezas, manejo de métodos y técnicas) que como *formación* en sentido amplio (desarrollo de una comprensión teórico-práctica de los problemas, más allá de lo estrictamente operativo e inmediato). Persiste la (mal planteada) disyuntiva entre *saber general* y *saber pedagógico*, a menudo (mal) conceptualizada como "formación científica" *versus* "formación pedagógica"³², con el tradicional énfasis sobre la primera y una reducción simplista del saber pedagógico al manejo de "*un amplio repertorio de habilidades de enseñanza*" (BM, 1995:xxvi). Tienden a acentuarse asimismo las tendencias instrumentalistas y coyunturalistas de la formación en servicio, entendida como una herramienta para lograr la aceptación y puesta en marcha de una determinada política o propuesta de reforma, la implementación de determinado programa e incluso el manejo de determinado libro de texto, antes que como un proceso continuo de perfeccionamiento y profesionalización docente.

La formación docente continúa viéndose de manera aislada, sin atender a las otras esferas en que se configura y desenvuelve el rol del maestro (reclutamiento, salarios, condiciones laborales, promoción y carrera docente, etc). Siendo éste un punto reiteradamente mencionado, y estando a la vista la necesidad de un paquete integral de medidas, no se observan avances en esta dirección. Aquí, como en tantos otros ámbitos, no es la falta de información o de conocimiento la que limita la toma de decisiones y en el sentido apropiado.

³² Ver, por ejemplo, S. Huberman, **Cómo aprenden los que enseñan**, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1994. Esta denominación lleva a suponer que todo lo que se enseña como formación general es "científico" o relacionado con la ciencia, y que, en cambio, la Pedagogía es ajena a esta consideración.

Los procesos de reforma educativa, incluso los que han empezado a introducir una dinámica más participativa y de consulta social, tienden a mantener en lo fundamental el esquema y la secuencia clásicos, incorporando al magisterio una vez que la propuesta ha sido delineada y contando con éste más como ejecutor que como fuerza deliberante, más como sujeto pasible de capacitación que como fuente de saber y experiencia esenciales para el diseño del plan. Prima la idea de adaptar a los docentes a los planteamientos de la reforma antes que la de adaptar la reforma a las condiciones de los docentes³³. Romper con el modelo tradicional de no-participación de los docentes en las decisiones de política educativa y, específicamente, en la definición de la reforma educativa y del plan de formación docente inevitablemente vinculado a ella, no es fácil y compromete cambios profundos tanto del lado de las organizaciones magisteriales como del Estado y la sociedad toda.

Afortunadamente, al mismo tiempo, una serie de tendencias positivas vienen tomando cuerpo, ya no únicamente en el discurso sino en la realidad, en varios países. Lentamente, el campo de la formación docente parece estarse abriendo a la innovación y dando paso a propuestas sumamente interesantes. En general, no obstante, se trata de iniciativas aún pequeñas y vinculadas a la formación en servicio. Existe, no obstante, una renovada conciencia acerca de la importancia de replantear y renovar la formación inicial. En el caso de América Latina, la oficina regional de la UNESCO ha tomado en este sentido la iniciativa (ver Ventana C).

³³ El siguiente testimonio de la Secretaria General de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) puede resultar emblemático del punto de vista de los docentes a este respecto: *"Yo quiero una teoría que se adapte a la realidad. No quiero que la realidad se adapte a una teoría elaborada en un escritorio. Quiero la capacidad de un ministerio de interpretar la realidad que viven los docentes argentinos y la escuela argentina y ofrecer una propuesta en base a esa realidad para llegar a la transformación necesaria del sistema educativo. Los docentes queremos cambiar la escuela. Pero queremos ser partícipes de ese cambio. No queremos ser ejecutores de un cambio decidido sin la menor participación de los trabajadores de la educación ni de las organizaciones que representan a los trabajadores (...) Lo que los maestros tienen hoy es una mezcla de temor, preocupación e inseguridad (...) Y parte de esta incertidumbre hace que los maestros ingresen a la escuela o a la capacitación con más miedo que certezas sobre la función que tienen que cumplir dentro de la escuela"* (Marta Maffei, en: **Novedades Educativas**, N° 57, Buenos Aires, Septiembre 1995).

VENTANA C

**EL PROYECTO FIDEB:
REACTIVANDO LA FORMACION DOCENTE INICIAL EN AMERICA LATINA**

El Proyecto FIDEB (Formación Docente Inicial para la Educación Básica), coordinado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), fue lanzado oficialmente a inicios de 1995 en ocasión de las Jornadas de Reflexión sobre Formación Docente Inicial para Profesores de Educación Básica (Santiago, 24-26 enero de 1995).

El FIDEB se propone mejorar la formación docente inicial de los educadores que trabajan en educación básica, buscando una acción concertada con ministerios de educación, centros de formación, ONGs, sindicatos docentes y otras organizaciones. Se aspira a inscribir el proyecto en políticas de largo plazo, creando un sistema de propuestas nacionales de formación docente inicial, organizadas en torno a un espacio regional de intercambio.

La red regional PICPEMCE (Programa de Innovación y Cambio en la Preparación de Educadores para Mejorar la Calidad de la Educación), la cual forma parte del sistema de redes creadas por la OREALC dentro del Proyecto Principal de Educación (PPE), es el mecanismo promotor del proyecto.

La estrategia adoptada es la formación continua de los formadores de maestros. A partir de estos talleres de formación se desarrollarán las otras actividades del proyecto: estudios diagnósticos y prospectivos (acerca de los sistemas de formación, los formadores, los maestros en ejercicio, y los estudiantes de centros de formación o futuros maestros); sistematización y experimentación de programas innovadores, e intercambio documental y de personas.

Se espera que uno de los resultados principales del proyecto sea contribuir a una redefinición colectiva del papel del maestro. Algunos de los principios en que se base el

proyecto son: el trabajo entre pares, el grupo como instancia de aprendizaje, el intercambio como base para la aceptación de la diversidad cultural y educativa, la relación entre teoría y práctica, y la investigación como proceso inherente a la tarea educativa.

Fuente: UNESCO-OREALC, "Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica. Consulta de expertos", **Informe Final**, Santiago, 24-26 enero 1995 (mimeo).

Un fenómeno relativamente nuevo, y en sí mismo prometedor sin duda, es el creciente involucramiento de los organismos no-gubernamentales (ONGs) y las propias organizaciones de maestros en el ámbito de la formación docente. De esta articulación están emergiendo buena parte de las ideas e iniciativas innovadoras que se observan en este campo a nivel mundial. En América Latina presenciamos un acercamiento entre el movimiento de educación

de adultos -y de Educación Popular, en particular- y el sistema escolar, lo que incluye en muchos casos un papel activo en el tema docente³⁴. En un momento en que la Educación Popular y el movimiento mundial de educación de adultos atraviesan una aguda crisis, no sólo financiera y programática sino de identidad, repensar su rol en la definición y discusión de políticas públicas de educación, en la transformación del aparato educativo formal, y en la formación de maestros de manera específica, parece importante.

Sobre las nuevas tendencias y los nuevos planteamientos volveremos en el último capítulo, al referirnos al modelo emergente de formación docente.

La confluencia entre nuevas políticas y viejas tendencias

Algunas de las tradicionales tendencias facilistas y minimalistas respecto de los maestros y su formación han venido a ser reactivadas y remozadas por algunas recomendaciones de política promovidas desde mediados de la década de los 80 por el Banco Mundial a nivel global (Lockheed y Verspoor 1991: BM, 1995), principalmente:

1. la centralidad atribuida al texto escolar,
2. el impulso de la formación en servicio en desmedro de la formación inicial, y
3. la promoción de la educación/formación a distancia.

Las viejas tendencias y las nuevas políticas tienen en común dos premisas fundamentales:

(a) la desconfianza en los docentes y en sus capacidades y el intento de compensar esas debilidades recurriendo a tecnología educativa (textos, material impreso, video, radio, etc), y

(b) la necesidad de bajar costos como criterio central, más que la perspectiva de mejorar la calidad de la educación en general y de la formación docente, en particular.

En este contexto, y en el marco de creciente penuria económica y consecuente mayor presión sobre los presupuestos destinados a la educación, tienden a cristalizarse y exacerbarse las tendencias negativas mencionadas anteriormente: la concepción estrecha e instrumental de la formación docente, así como la tradicional separación de la formación docente (y de su reforma) como una dimensión aislada de la situación docente en general y de los factores que afectan la calidad y eficacia de dicha formación.

Analizaremos brevemente, en lo que sigue, dichas políticas/ tendencias.

- ◆ **FORMACION DOCENTE Y APRENDIZAJE ESCOLAR:**
¿Es cierto que la formación de los maestros no incide sobre el aprendizaje de los alumnos?

³⁴ Ver cita 61.

Diversos estudios realizados en los últimos años sugieren que docentes con más (años de estudios o más calificaciones no necesariamente logran mejores resultados que aquellos con pocos estudios e incluso sin ninguna formación pedagógica, y, en algunos casos, la relación sería incluso la inversa.³⁵ Esto ha acentuado la desconfianza sobre la formación docente en general, y sobre la formación inicial en particular, por considerarse una inversión costosa e inútil. La respuesta generalizada ha sido, como veremos, un énfasis sobre el texto escolar y la formación en servicio.

Independientemente de las conclusiones a las que lleguen los estudios, esta manera de poner las cosas tiene algunos problemas:

§ No es posible entender la educación y la escuela en particular con el "modelo insumo-producto" proveniente de la industria³⁶. No es posible reducir el aprendizaje al resultado de un conjunto de "insumos". El aprendizaje escolar se construye en el marco de una relación y un proceso dinámico e interactivo en el cual maestro y alumnos ocupan el lugar central, antes que como resultado de la presencia -y eventual combinación- de determinados insumos. No es posible evaluar, como intenta hacerse, el valor y la incidencia de cada uno de estos insumos por separado. Ningún factor por sí solo es capaz de traer cambios. En otras palabras, no es posible aislar la variable formación docente (o salario docente) del conjunto de variables que inciden en el aprendizaje.

§ La investigación educativa contemporánea adolece de serios problemas de decibilidad y comparabilidad. No existen resultados concluyentes para casi ningún campo o área o, lo que es lo mismo, existen resultados de investigación para probar o refutar casi cualquier tesis (Torres 1995c). El mal uso y el abuso de la investigación educativa para sostener posiciones y justificar políticas pre-concebidas es un hecho crecientemente practicado y cuestionado. De hecho, los estudios que analizan el impacto de la formación docente sobre el aprendizaje de los alumnos llegan a conclusiones dispares (Avalos, 1991; Reimers, 1992) -y así lo reconoce el propio BM en su último documento sectorial (1995)- entre otras cosas porque los estudios se mueven con objetivos, hipótesis, marcos teóricos y metodologías diferentes³⁷. De hecho, hay

³⁵ Para el caso de Chile se reporta, por ejemplo, que los maestros que ingresan sin título y luego, ya en servicio, han seguido cursos para obtenerlo, logran mejores rendimientos escolares en sus alumnos que los maestros graduados en las Escuelas Normales. Los graduados en las universidades logran los peores resultados (Schiefelbein, *et.al.*, 1994).

³⁶ Dicho "modelo insumo-producto", aplicado a la educación, ha sido llamado el "modelo caja negra", en la medida que lo que ocurre en el interior del aparato escolar y del aula de clase (agentes, relaciones, ambientes, procesos) no cuentan. Ver: Vasco 1995, en la bibliografía final.

³⁷ Para empezar, no hay homogeneidad respecto de lo que se está midiendo en el caso de los docentes: unos estudios hablan de "formación docente", otros de "nivel académico de los docentes", otros de "conocimiento", otros de "certificación" (posesión o no de un título docente), otros de número de cursos de capacitación en servicio, etc. De otro lado, las nociones de "aprendizaje" y "rendimiento escolar" no son intercambiables, y no es claro que los estudios en cuestión diferencien ambas nociones o compartan lo que entienden por uno y otro.

estudios que sí muestran la esperada correlación positiva entre formación del docente y rendimiento de los alumnos (Lockheed y Longford 1989; Van Kalmthout y O'Grady 1992³⁸).

§ Las nociones de *eficacia*, *rendimiento* y *aprendizaje* que manejan varios de estos estudios han sido cuestionadas por su estrechez y simpleza. La noción de *eficacia* con que se evalúa a menudo la institución escolar y el desempeño del maestro de manera específica (*inputs* versus *outputs*) trata a la escuela como si fuese una empresa (Coraggio 1995) y al maestro como un *input* más, cuyo trabajo se compara al de un trabajador manual que produce objetos o cantidades medibles de trabajo: "*Si la productividad de un trabajador manual se puede medir en términos de los outputs de su trabajo, análogamente se busca para los profesores el éxito del suyo: egresados, niveles de rendimiento; al tiempo se descuidarán otras variables como la superación de déficits familiares, etc*" (Gimeno Sacristán 1992:80). Prima asimismo una noción estrecha de *aprendizaje*, reducido a *rendimiento escolar*, y captado a través de pruebas y tests que miden la asimilación de los contenidos curriculares fijados por la institución escolar: "*Un problema de esta concepto de calidad [medida por los resultados y equiparados éstos con rendimiento escolar] es que no abre la caja negra del proceso de aprendizaje mismo y, en todo caso, supone que el aprendizaje termina en el interior del proceso de aula*" (Arrien 1995:9).

§ No existe una relación mecánica entre conocimiento del maestro y aprendizaje del alumno, ni entre formación docente y rendimiento escolar, y no cabe pedirla: "*Ni el tratamiento de la formación permanente debe ser cuantitativo, ni la relación entre formación permanente y calidad de la enseñanza es mecánica ni directamente proporcional*" (Tarrés 1992:29). Como ha reconocido tradicionalmente la sabiduría popular y lo ponen de manifiesto varios estudios - varios de ellos realizados en América Latina-, la actitud y las expectativas del profesor (a su vez apenas marginalmente atribuibles a su formación docente) pueden llegar a ser más determinantes sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumno que su dominio de la materia o de la enseñanza³⁹.

§ Lo que no ha funcionado no es la formación docente en cuanto tal sino el *modelo* de formación docente, tanto inicial como en servicio, que ha venido primando, y cuyas características más sobresalientes resumimos a continuación.

³⁸ Un estudio de ambas autoras en Pakistán concluyó que el nivel de calificación académica de los maestros era un buen predictor del rendimiento de sus alumnos en las tres asignaturas básicas - matemáticas, ciencias y lenguaje (Urdu)- y sobre todo en matemáticas.

³⁹ Un estudio realizado por una organización docente canadiense (Gallén y Bold, 1989) encontraba que, de los comportamientos y actividades de los maestros asociados al éxito escolar de los alumnos, dos terceras partes no tienen que ver con la instrucción de manera directa y muchos de ellos se ubican fuera del aula de clase.

EL MODELO DE FORMACION DOCENTE QUE NO HA FUNCIONADO	
Cada nueva política, plan o proyecto parte de cero	(se ignoran o desestiman los antecedentes, el conocimiento y la experiencia acumulados)
Piensa la formación como una necesidad mayoritaria y principalmente de los docentes	(no también de los directores, supervisores y recursos humanos en general vinculados al sistema educativo a los diferentes niveles)
Ve la formación aislada de otras dimensiones de la condición docente	(reclutamiento, salarios, condiciones laborales, mecanismos de promoción, etc)
Ignora las condiciones reales del magisterio	(motivaciones, inquietudes, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etc)
Es vertical, viendo a los maestros únicamente en un rol pasivo de receptores y capacitandos	(no consulta ni busca la participación activa del profesorado para la definición y el diseño del plan de reforma y del plan de formación, en particular)
Parte de una propuesta homogénea destinada a "los maestros" en general	(en lugar de buscar ajustar la oferta a los distintos tipos de maestros y a sus necesidades específicas)
Se basa en una concepción instrumental de la formación docente	(la formación en servicio es vista como una herramienta para implementar una determinada política, programa, proyecto o incluso texto)
Asume que la necesidad de formación es inversamente proporcional al nivel y grado en que se enseña	(desconociendo con ello la importancia y complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros grados)
Apela a incentivos y motivaciones externas	(tales como puntajes, ascenso, escalafón, antes que al objetivo mismo del aprendizaje y la profesionalización docentes)
Se dirige a profesores individuales	(no a grupos o equipos de trabajo, o a la escuela como institución)
Se realiza fuera del lugar de trabajo	(típicamente, se saca al maestro de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente)
Es puntual y asistemática	(no está inserta en un esquema de formación y actualización continuas del magisterio)
Se centra en el evento -curso, seminario, conferencia, taller- como la modalidad privilegiada y hasta única de formación	(desconociendo o viendo como secundarias otras modalidades: intercambio horizontal entre maestros, trabajo en grupos, pasantías, autestudio, educación a distancia, etc)
Disocia gestión administrativa y gestión pedagógica	(lo pedagógico se considera patrimonio de los maestros y lo administrativo de los administradores, desconociendo la necesidad de desarrollar competencias integrales en ambos sectores)

Disocia contenidos y métodos (saber la materia y saber enseñar) y privilegia los contenidos	(ignorando la necesaria complementariedad de ambos saberes y la importancia del saber pedagógico para el perfil y la práctica docentes)
Considera la educación/ formación como un asunto formal, revestido de seriedad y solemnidad	(despreciando la importancia de crear un ambiente informal, relajado, apto para la inter-comunicación y el desarrollo de componentes lúdicos)
Está centrada en el punto de vista de la enseñanza: enseñar como objetivo	(antes que en el punto de vista del aprendizaje: lograr aprendizajes significativos en los alumnos como objetivo)
Ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes	(en lugar de partir de ellos para construir sobre ellos)
Está orientada a corregir y mostrar debilidades	(antes que a valorar y reforzar fortalezas)
Es academicista y teoricista, centrada en el libro	(niega la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje)
Se basa en el modelo frontal y transmisivo de enseñanza	(la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como recepción pasiva de dicha información)
Es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula	(se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, que no experimentan en su proceso de formación)

♦ **MAESTROS Y TEXTOS ESCOLARES:**

¿Es más importante contar con (buenos) textos que con (buenos) maestros?

La descalificación de la formación docente ha tenido como contrapeso un sobredimensionamiento del texto escolar, convertido por momentos en la tabla de salvación que puede a la vez (a) suplir las deficiencias de formación y experiencia de los maestros, y (b) asegurar una efectiva reforma curricular en tanto los textos escolares serían, en sí mismos, la expresión más acabada del currículo (contenidos y actividades que guían tanto a alumnos como a maestros): *"Los textos escolares son la más importante -si no la única- definición del currículo en la mayoría de países en desarrollo* (Lockheed y Verspoor 1991:46-47).

Al frente de esta gran cruzada mundial en favor del texto escolar se encuentra el Banco Mundial, tanto con los estudios que sustentan la importancia de este insumo para el aprendizaje, como con el financiamiento requerido para la producción de textos escolares en los países en desarrollo. El BM viene incrementando notoriamente la asignación presupuestaria para este rubro dentro de sus proyectos de mejoramiento de la calidad en el mundo entero⁴⁰. En buena parte de los países prestatarios, el rubro textos y materiales instruccionales ocupa el segundo y hasta el primer lugar en la asignación de fondos dentro de

⁴⁰ Para 1990, 66% de los proyectos financiados por el BM para la enseñanza primaria incluían un componente de textos escolares. Entre 1990 y 1994, 6% del monto de los préstamos al sector educativo se destinó a textos; una década antes, ese porcentaje era del 3% (BM, 1995:54).

los proyectos financiados por el BM (la infraestructura continúa siendo la inversión más fuerte en muchos proyectos), en ocasiones con una gran diferencia respecto de la formación docente, la cual tiene usualmente el tercer (e incluso cuarto) lugar de prioridad⁴¹.

El énfasis depositado sobre el texto escolar se asienta sobre las siguientes premisas (Farrell y Heyneman 1989; Lockheed y Verspoor 1991; Schiefelbein 1995; Banco Mundial 1995):

- (a) la objetiva falta y/o mala calidad de los textos escolares en buena parte de los países en desarrollo;
- (b) su bajo costo (por comparación con otros insumos tales como la formación de maestros);
- (c) su importancia tanto para la enseñanza como para el aprendizaje⁴²; y
- (d) el hecho de que los maestros piden textos, pues esto facilita su labor⁴³.

También para el caso de los textos escolares existen estudios que desdican o relativizan las afirmaciones respecto de la importancia del libro de texto para mejorar el aprendizaje. Por otra parte, como se recalca (Farrell y Heyneman 1989), una educación de calidad requiere no únicamente el acceso a libros de texto, sino el acceso a *material de lectura de calidad*, en *cantidad y variedad* suficiente⁴⁴. El propio BM insiste, por su lado, en que elaborar un *buen* texto escolar es asunto de gran complejidad (Lockheed y Verspoor, 1991), no el asunto sencillo que tiende a creerse.

Entre las recomendaciones de política que hace el BM a los países en desarrollo para mejorar la educación primaria, se desaconsejan la *reforma curricular* y la *formación docente inicial* como "callejones sin salida" y se aconsejan los *textos escolares* como "avenidas promisorias", planteándose de este modo una doble disyuntiva: *textos escolares versus formación docente* y *textos escolares versus reforma curricular*. Se argumenta, en el segundo caso, que los textos escolares constituyen el *currículo efectivo* (el que se realiza efectivamente en el aula de clase) y se desaconseja a los países invertir en grandes reformas curriculares que apenas, a lo sumo,

⁴¹ Este es el caso de buena parte de los proyectos financiados por el BM en América Latina.

⁴² Es importante resaltar que la afirmación acerca de que el texto escolar constituye el insumo más importante y costo-efectivo para mejorar la calidad de la educación primaria en los países en desarrollo fue acuñada inicialmente en el estudio hecho por el BM en el África Sub-Sahariana (*La Educación en el África Sub-Sahariana*, 1988), la región con los indicadores educativos más bajos del mundo. La realidad de escuelas sin textos o con un único texto para compartir entre los numerosos alumnos es común en varios de estos países.

⁴³ La falta de textos se registra como uno de los motivos de insatisfacción docente, por lo cual se recomienda la producción y dotación de textos escolares como una estrategia de incentivo (Schiefelbein, *et.al.*, 1994).

⁴⁴ El estudio de Farrell y Heynemann (1989) concluye que el número de libros por alumno (la diferencia entre el único *texto escolar* y la *biblioteca*) es un indicador determinante en la calidad de la educación y en los estilos de aprendizaje: el único libro por alumno se asocia al estilo memorístico preponderante en los sistemas escolares de los países en desarrollo, mientras que contar con 40 libros o más por alumno (como por ejemplo en Estados Unidos) permite desarrollar hábitos de estudio autogenerado.

logran modificar el *currículo prescrito* (el establecido oficialmente) pero sin llegar a tener consecuencias sobre las prácticas de aula (BM 1995).

Se trata, en verdad, de dos falsas opciones: ambos, *maestros* y *textos escolares*, son fundamentales para el aprendizaje; la reforma curricular pasa por la modificación tanto del *currículo prescrito* como del *currículo efectivo*, y la vía más directa y segura para modificar este último es el *maestro* pues es el maestro quien, en su aula, da cuerpo al currículo (qué y cómo se enseña), con o sin textos, y quien decide incluso si y cómo usar dichos textos. La historia educativa de los países en desarrollo está llena de anécdotas lamentables de materiales embodegados, desaprovechados o mal usados al llegar a su destino final. Evidencia empírica indica que el maestro sin formación adecuada y apegado a una metodología tradicional, convierte al material nuevo e innovador en el mismo viejo manual conocido. La investigación en América Latina indica, asimismo, que la dificultad de los maestros para usar adecuadamente los libros de texto está en buena medida asociada a debilidades de formación (Schiefelbein, *et. al.* 1994). No es pues posible disociar texto escolar, calidad del texto y uso adecuado del texto, de formación docente y calidad de dicha formación.

La idea del texto escolar como currículo efectivo descansa en la concepción del currículo como un "paquete" que se entrega tanto al maestro como alumno: la idea de un currículo elaborado centralmente (en el Ministerio de Educación, la editorial privada o cualquier otra instancia) sin participación de los maestros, y la idea de un texto cerrado, programado, que orienta paso a paso la enseñanza y ofrece tanto al maestro como a los alumnos todas las respuestas. El currículo-paquete y el texto-paquete, si bien pensados para y bienvenidos por el maestro con escasa formación y experiencia, perpetúan la alienación docente, los esquemas verticales de decisión y la dependencia frente al libro de texto, y son esencialmente contradictorios con el moderno objetivo de propender hacia la construcción del "protagonismo" y la "autonomía profesional" del docente.⁴⁵

Respondiendo a la pregunta planteada al inicio, ciertamente no se trata de optar entre textos escolares o maestros. La buena educación requiere tanto buenos maestros como un buen currículo y buenos materiales de estudio. No obstante, desde la perspectiva del aprendizaje y de su mejoramiento, la formación docente tiene, sin ninguna duda, prioridad: es el texto el que debe estar en función del maestro, y no a la inversa.

◆ **FORMACION INICIAL Y EN SERVICIO:**
¿Es la formación en servicio más (costo)efectiva que la inicial?

"En la mayoría de países, el énfasis se ha depositado sobre la formación en servicio, considerada más costo-efectiva y, dada la situación de las instituciones de formación inicial,

⁴⁵ Las *Guías de Aprendizaje* con las que trabaja el programa rural colombiano *Escuela Nueva* -y las cuales vienen sirviendo de prototipo para la propuesta de este tipo de material programado- están diseñadas para una modalidad de escuela multigrado (para la cual este tipo de material resulta indispensable). Por otra parte, los maestros rurales que trabajan en *Escuela Nueva* tienen en su mayoría formación secundaria o universitaria (Psacharopoulos, *et.al.*, 1992), perfil que dista del que puede encontrarse en zonas rurales de muchos países en desarrollo, incluida la propia América Latina.

potencialmente de mejor calidad" (De Grauwe y Bernard 1995:85)⁴⁶. Esto, que describe la actual situación de los países del Sudeste Asiático, es hoy en día generalizable al conjunto de países en desarrollo. Los programas de formación en servicio adoptan contenidos y formas variadas en cuanto a duración (desde un único curso o taller de un solo día, hasta programas continuados de dos años o más), modalidades (presencial y a distancia, institucional o itinerante, con sistemas de multiplicación en cascada o sin ella, etc), objetivos y destinatarios (tanto inducción de nuevos maestros como actualización, perfeccionamiento y reciclaje de maestros en servicio). Buena parte de los programas "exitosos" o "innovadores" que hemos visto descritos en los últimos años en la literatura internacional en torno al tema formación docente, son programas de formación en servicio, antes que de formación inicial.

Una tendencia importante en los últimos años fue la de elevar la formación inicial a nivel terciario, lo que ha sido considerado en general una medida positiva tanto por los académicos como por las organizaciones docentes, en tanto vista como un intento por igualar la profesión docente con otras profesiones. No obstante, esta "promoción" de la formación docente a nivel terciario no ha resuelto, por sí misma, viejos problemas e incluso ha acentuado algunos (Avalos 1991; Namó de Mello 1994; Sandoval 1994; Schiefelbein *et.al.* 1994): mayor academicismo en la formación docente por comparación con la provista en las escuelas normales, gran (e incluso mayor) dificultad para introducir innovaciones, y estatus inferior de las facultades de formación de maestros en relación con otras facultades. Hay quienes, desencantados con la vía terciaria, proponen hoy en día incluso un "retorno" a la Escuela Normal.

Hay coincidencia en que las reformas emprendidas en la formación inicial han sido superficiales, sin visión, sin imaginación. La formación docente continúa reproduciendo la matriz curricular y pedagógica de la escuela primaria, formando docentes en y para el modelo educativo convencional, memorístico, pasivo, transmisivo. La formación inicial continúa siendo percibida como la "lonchera" con que se lanza al futuro docente a la aventura de enseñar, como el dossier de conocimientos básicos que le habilitará para su desempeño profesional por el resto de su carrera. La formación en servicio (básicamente bajo la forma de *cursos*), a su vez, se percibe más como una carrera para ganar puntos para el escalafón que como una necesidad genuina de actualización y perfeccionamiento profesional. A diferencia de otras profesiones, la docencia no se concibe como una profesión requerida de continua actualización y perfeccionamiento; estos, en todo caso, se piensan como responsabilidad individual de cada maestro.

La afirmación de que, "*en general, la formación en servicio es más determinante en el desempeño del alumno que la formación inicial*" (Lockheed y Verspoor 1991:134) ha sido dejada de lado por el BM en su último documento sectorial (1995). Tampoco para este tema se cuenta con información concluyente, como destacaba la síntesis de estudios al respecto preparada por Avalos y Haddad (1981). No obstante, continúa argumentándose que los programas de *formación inicial* son un "callejón sin salida", en tanto largos y costosos, al tiempo que recomendándose la *formación en servicio* como costo-efectiva y, por tanto, como

⁴⁶ Nuestra traducción del original en inglés.

"avenida promisorio"⁴⁷. Para esta última se aconsejan programas cortos, visitas e intercambios, educación a distancia, y uso de la radio interactiva y de materiales programados para la enseñanza en el aula.

La separación entre formación **inicial** y en **servicio** se sustenta en otra: la histórica separación (y discusión acerca de la opción mejor) entre **saber general** ("saber la materia") y **saber pedagógico** ("saber enseñar") en el currículo de la formación docente. En cuanto a lo primero - formación inicial y en servicio - hoy en día hay convergencia en la necesidad de ver ambas como momentos diferenciados pero complementarios dentro de un mismo proceso de aprendizaje, profesionalización y actualización permanentes del oficio docente. En cuanto a la discusión acerca del saber específico que debe caracterizar a la docencia sigue vigente no sólo en los medios académicos sino en el seno de las organizaciones de maestros: muchos proponen priorizar el conocimiento general y de la materia; otros abogan por facilitar a los maestros el manejo de un "capital cultural" general o especializado que vaya más allá de los programas de estudio a fin de afianzar su seguridad como docentes (Cox 1989); otros enfatizan la necesidad de hacer del saber pedagógico la herramienta fundamental (Muñoz Izquierdo 1988; UNESCO 1990).

Posturas iniciales del BM afirmaban que el conocimiento de la materia por parte del profesor tiene más peso sobre el rendimiento de los alumnos que el conocimiento pedagógico⁴⁸. No obstante, y puesto que también para este campo hay en este momento evidencia contradictoria, se afirma hoy que *"los maestros más efectivos parecen ser aquellos con un buen conocimiento de la materia y un amplio repertorio de habilidades de enseñanza"* (BM 1995:7), manera, esta última, de hacer referencia al saber pedagógico.

La propuesta vigente del BM es desplazar el peso de la formación inicial tanto hacia adelante (formación en servicio) como - y sobre todo - hacia atrás (educación secundaria), proveyendo una enseñanza secundaria de buena calidad que asegure el dominio de las asignaturas a enseñar por parte del futuro maestro (vía que, según cálculos del BM, cuesta entre 7 y 25 veces más barato que la formación inicial), y complementando dicha educación general con *"cursos cortos de formación inicial centrados en la formación pedagógica"* (BM, 1995:134). La

⁴⁷ En el libro mencionado (Lockheed y Verspoor, 1991) se daban al respecto ejemplos de tres programas de formación en servicio: el programa *Escuela Nueva* de Colombia, un programa de enseñanza de las ciencias en Filipinas, y uno de enseñanza de las matemáticas en Bostwana. En el caso de Escuela Nueva, al mismo tiempo que el BM destaca este modelo de formación como efectivo, destaca una y otra vez que se trata de un modelo costoso (lo que atribuye al sistema multigrado en general): *"Los costos de la enseñanza multigrado son más altos que los de la enseñanza no graduada debido a la necesidad de una formación especial para los maestros, guías de estudio y materiales de enseñanza. En Colombia, estos elevan los costos en un 5% a 10% por comparación con la enseñanza graduada, en gran parte debido a que la formación docente es tres veces más costosa"* (BM, 1995:35). Como vemos, el concepto de "costo-efectivo" puede ser resbaladizo: lo efectivo no siempre es más barato y lo barato no siempre es efectivo.

⁴⁸ Dichas afirmaciones sobre la preponderancia del conocimiento de la materia (*versus* saber pedagógico) por parte de los profesores estaban basadas en unos pocos estudios (Brasil, Indonesia, Pakistan) realizados con marcos y metodologías muy diversos.

propuesta incluye la contratación de los maestros sobre la base de conocimientos y competencias probadas: "*La estrategia más eficaz para asegurar que los maestros tengan un conocimiento idóneo de las materias es contratar a aquellos con una educación adecuada cuyos conocimientos hayan sido demostrados a través de la evaluación de su desempeño*" (BM 1995:7) ⁴⁹. Esto, obviamente, implica una reorganización mayor de la profesión docente a fin de volverla atractiva para ese tipo de candidato, incluyendo salarios, estatus y condiciones generales de trabajo. No obstante, la viabilidad no sólo económica sino política de esta propuesta no aparece analizada.

Respondiendo a la pregunta: no es cierto que en sí misma y en general la formación en servicio sea mejor o más costo-efectiva que la formación inicial. Ambas pueden ser buenas o malas, efectivas o no, costosas o no, inútiles o no. Depende cómo se hagan una y otra, y de cómo se relacionen y refuercen mutuamente. Depende, asimismo, de cada contexto y de las necesidades y posibilidades específicas que demande y brinde ese contexto.

- **MODALIDADES A DISTANCIA Y MODALIDADES PRESENCIALES:**
¿Son las modalidades de formación docente a distancia más (costo)efectivas que las modalidades presenciales?

También la afirmación de que "*los programas de educación a distancia para la formación docente en servicio (e inicial) resultan típicamente más costo-efectivos que los programas residenciales*" (BM, 1995:83) ⁵⁰ está en entredicho. En realidad, varios estudios reclaman para la educación/formación a distancia no mejores resultados sino "resultados iguales o casi tan buenos como" los de las modalidades convencionales (Coldevin y Naidu, 1989). En cualquier caso, no existe suficiente información o evaluación para llegar a conclusiones definitivas en relación a costos o a eficacia. También aquí la evidencia es contradictoria y las posiciones y opiniones encontradas (Klees 1994; Nielsen *et.al.* 1991). Además de que "*ha habido muy poca investigación tanto para determinar el verdadero costo de los programas de educación a distancia (incluyendo todos los costos) como para determinar si incrementan o no la competencia de los maestros*" (Nielsen. *et.al.* 1991:2), se destacan problemas metodológicos y -aquí también- una concepción estrecha de *eficacia*, lo que limita la credibilidad y posibilidad de generalización de dichos estudios (*ibid*:7).

En cuanto a los costos:

Los estudios en los cuales se basan las afirmaciones respecto de bajos costos no tienen en cuenta los costos cubiertos por los alumnos (incluidos los costos de oportunidad -uso del tiempo libre-, que son altos). En realidad, para que sean de bajo costo, las modalidades a

⁴⁹ No se trata de una propuesta nueva. Forma parte de las recomendaciones hechas por el BM a los países del Sub-Sahara, en Africa, a fines de la década de los 80: "*Sería deseable que la admisión a la profesión (docente) se hiciera a partir de tests en torno al conocimiento de las asignaturas, para luego proveer una formación inicial corta y capacitación en servicio*" (BM, 1988:41).

⁵⁰ Nuestra traducción del original en inglés.

distancia requieren en dos condiciones: (a) que haya una alta recuperación de costos, a través de las aportaciones de los alumnos; y (b) que la matrícula sea lo suficientemente alta como para permitir economías de escala (*ibid*:4). Los bajos costos, entonces, son bajos para la institución que ofrece el programa, mas no para los alumnos, para quienes este tipo de programas es más costoso que los programas convencionales (*ibid*:7). En cuanto a la segunda condición, los programas a distancia difícilmente han llegado a extenderse a escala nacional y, más bien, la mayoría ha tenido problemas para superar la fase de proyecto piloto (Klees 1994).

En cuanto a la eficacia:

Estudios comparativos de diversas modalidades de formación docente -inicial, en servicio presencial (convencional) y en servicio a distancia- llevados a cabo a mediados/fines de la década de los 80 en dos países asiáticos (Sri Lanka e Indonesia) y un país africano (Tanzania), revelan que las modalidades de formación docente a distancia (Tatto *et. al.* 1991; Nielsen *et.al.* 1991):

- logran resultados inferiores a los programas convencionales en el área de las matemáticas, las ciencias y el desarrollo de aptitudes para el trabajo en grupo;
- logran resultados equivalentes e incluso mejores que los programas convencionales en "asuntos que se basan en información y en transmisión verbal, por comparación con conocimientos vinculados a la matemáticas o las ciencias" (Nielsen *et.al.* 1991:4).

Estas mismas conclusiones, sin embargo, no pueden generalizarse a "la educación a distancia" o a "los programas de formación docente a distancia". Se trata de programas distintos llevados a cabo en contextos distintos. Cabe pensar que estos mismos programas, diseñados de otra manera o sometidos a modificaciones a partir de estas evaluaciones, podrían arrojar otros resultados.

Por otro lado, como conclusión de dicho estudio comparativo los autores concluyen que "*la forma más efectiva de educación a distancia para fines de formación docente parece ser aquella que no es 'demasiado distante', y que combina auto-instrucción con interacción grupal a nivel de la escuela*" (Nielsen, *et.al.* 1991:3). Una conclusión importante, en la medida que contribuye a superar la clásica disyuntiva entre modalidades presenciales y a distancia, reconociendo la importancia del contacto presencial entre maestros y alumnos y entre estos últimos (UNESCO, 1990), y la necesidad, por último, de estrategias integradas.

Como ventajas comparativas de las modalidades de formación a distancia frente a las presenciales se señalan (Coldevin y Naidu 1989; Nielsen *et.al.* 1991):

- desde el punto de vista de los alumnos, la posibilidad de aprender *in situ*, esto es, en su lugar de residencia o trabajo, evitando a los alumnos traslados e interrupción en sus actividades normales, y a las instituciones escolares problemas (y costos) ligados a reemplazos de la persona que se ausenta;
- accesibilidad (puede llegarse a zonas apartadas y remotas, evitándose de este modo la discriminación);

- masividad (puede atenderse al mismo tiempo a muchas personas);
- reduce la tendencia a migrar hacia la ciudad, común entre quienes van a la ciudad para entrenarse;
- la propia situación de trabajo de los maestros puede servir como un recurso para su formación, pudiendo aplicarse de inmediato lo aprendido en clase;
- la posibilidad de compartir experiencias con otros colegas en la escuela, el barrio o la comunidad, lo que tiene además un impacto multiplicador;
- los materiales impresos utilizados en educación a distancia pueden ser fuentes útiles de referencia en lugares que no tienen acceso a bibliotecas.

En verdad, muchas de estas "ventajas" pueden darse también con programas presenciales. El modelo de "formación presencial" que aquí se toma como referencia es el modelo convencional que describiremos más adelante.

A menudo, los programas de educación/formación a distancia se enfrentan con la resistencia de los maestros, resistencia que deriva no sólo del temor a lo nuevo y a la tecnología, sino de una sana desconfianza en torno a los objetivos y el sentido de tales innovaciones. Si, por un lado, las modalidades a distancia por lo general son percibidas (y diseñadas) como una alternativa de segunda, por otra parte a menudo amenazan de hecho el poder de los docentes, planteándose como vías para superar su ignorancia e incompetencia (Klees, 1994).⁵¹

La educación a distancia, definitivamente, no es una panacea para los problemas de la educación y de la formación docente en particular, ni puede proclamarse efectiva para cualquier contexto o para cualquier cometido o contenido. Su mayor potencial puede residir tal vez en su capacidad para generar condiciones favorables al cambio educativo. Como se señala: *"No es la tecnología de transmisión la que hace que estos programas sean eficaces, sino la clase de situación de aprendizaje que estos crean. En la educación a distancia, los materiales de aprendizaje sin diseñados utilizando principios de diseño instruccional, los cuales se centran en cómo aprenden las personas, antes que en los contenidos de enseñanza. Los métodos más efectivos de educación a distancia se basan en el aprendizaje cooperativo, a través del cual los estudiantes para maestros se reúnen a discutir sus lecciones y las dificultades que encuentran en las mismas. Estas sesiones ayudan a mantener la motivación por el estudio, y sustituyen parcialmente la presencia de un maestro. La red de relaciones que se establecen a lo largo del programa de formación se sostiene después de que éste ha terminado, lo que contribuye a mantener alta la moral y la motivación de los maestros cuando regresan a sus aulas"* (Nielsen et.al.:iii).

⁵¹ Es interesante, a este respecto, la "metamorfosis" de *LearnTech*, un proyecto de educación a distancia, con sede en los Estados Unidos, e impulsor del sistema IRI (*Interactive Radio Instruction* - Instrucción Interactiva por Radio) en varios países en desarrollo: *"LearnTech se ha desplazado hacia un doble objetivo, el cual implica aceptar algún grado de responsabilidad en el logro de cambios de comportamiento entre los maestros, enseñándoles nuevas habilidades pedagógicas. El efecto de esta metamorfosis gradual ha sido dirigir nuestro interés hacia el corazón mismo de las prácticas en el aula, trabajando codo a codo con los profesores, no sustituyéndolos"* (Mike Laflin, ex-Director de *LearnTech*, en la carta que informa acerca de la culminación del proyecto, Washington, D.C., 15 agosto de 1995). Nuestra traducción del original en inglés.

Obviamente, éstas son las posibilidades de una *buena* educación a distancia, pues también la educación a distancia, y el uso de la tecnología, reproducen a menudo el modelo frontal y transmisivo de enseñanza que está en cuestionamiento. Deberíamos asimismo agregar que todo esto puede hacerse también con una *buena* educación presencial.

Respondiendo a la pregunta: no es cierto que las modalidades a distancia sean necesariamente más costo-efectivas que las modalidades presenciales. Ambas pueden ser malas o buenas. Lo sabio es buscar la mejor combinación posible de las diferentes modalidades, aprovechando y potenciando las ventajas comparativas de cada una.

IV. HACIA UN NUEVO MODELO DE FORMACION DOCENTE

No debería sorprender la baja correlación que diversos estudios han empezado a encontrar entre formación docente y aprendizaje escolar en la educación básica. El modelo (currículo, concepción y prácticas pedagógicas, modalidades organizativas e institucionales) con el que viene preparándose a los maestros de este nivel es un modelo obsoleto, ajeno a las profundas modificaciones que han venido experimentando la sociedad, la institución escolar, y el perfil de maestros y alumnos dentro de ella, así como desfasado con respecto al avance del conocimiento científico y el desarrollo de la tecnología. La escuela transmisiva -que concibe y evalúa su labor en términos de cantidad de información capaz de ser transmitida a y recordada por los alumnos, independientemente de su coherencia o utilidad- continúa gestándose y alimentándose en los centros, instituciones, programas, cursos y manuales en los que se preparan día a día millones de maestros y maestras en el mundo. Incidir de manera agresiva en dicha formación -no con meros retoques sino con una transformación profunda- es pues condición *sine qua non* de la transformación de la escuela y del modelo educativo vigente.

Un sistema unificado y coordinado de formación docente

La formación inicial y en servicio deben ser vistas como parte de un mismo proceso, superando de este modo la tradicional separación (e incluso disyuntiva) entre una y otra, y reivindicando para la formación docente el concepto y los principios de la *educación permanente* (Soler Roca 1991; UNESCO 1995). De hecho, "*el éxito para elevar la formación docente genuinamente a nivel terciario depende de la existencia de un sistema bien coordinado de educación docente capaz de establecer y monitorear estándares, al mismo tiempo que asegurar su relevancia para las necesidades del país*" (Avalos 1991:50).

Por otra parte, la largamente reconocida necesidad de articular los diferentes niveles del sistema educativo (pre-escolar, primaria, secundaria, educación superior) requiere que dicha articulación se dé no únicamente a nivel de la administración y el currículo escolares sino además, y fundamentalmente, a nivel de la administración y el currículo de la formación docente, a fin de favorecer la coherencia y continuidad entre dichos niveles. En particular, para el caso de la educación básica, viene insistiéndose en la necesidad de tender puentes entre la educación inicial/pre-escolar y la escuela primaria (UNESCO, 1995), lo que requiere pensar la formación de los educadores de estos dos niveles como una unidad.

¿Quiénes son los encargados de la formación docente?

Estado El Estado ha tenido, tiene y continuará teniendo un rol fundamental en la formación de los maestros siendo -como es- el principal empleador de la fuerza laboral docente. Pero el modelo tradicional de formación ofrecido por las instituciones estatales, como se ha dicho, requiere cambios profundos y está siendo cuestionado por las propias organizaciones docentes⁵².

Organizaciones docentes Las organizaciones docentes tienen un papel fundamental en la formación de los maestros, no únicamente como reivindicación frente al Estado y la sociedad sino como responsabilidad compartida. El "protagonismo" docente que embandera el moderno discurso educativo requiere hacerse presente no únicamente a nivel del aula y la institución escolar sino en el aporte del magisterio al delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas renovados de formación. Pero dicho "protagonismo", a su vez, sólo tendrá contenido y fuerza real en la medida en que los maestros asuman su propio aprendizaje y avance como indispensables para ganar el espacio y la legitimidad sociales perdidos. Nadie mejor que los propios maestros pueden defender y viabilizar una estrategia sostenida y eficaz de revalorización y profesionalización del magisterio. De ahí que resulten particularmente inspiradoras y prometedoras las iniciativas de formación docente que se han planteado de manera expresa una inserción y una articulación dentro de los sindicatos de maestros. Los Talleres de Educación Democrática (TED), nacidos de una ONG chilena y posteriormente extendidos a otros países latinoamericanos (ver Ventana D), son un ejemplo significativo en esta dirección. El camino está abierto para las iniciativas no sólo de centros privados sino del Estado y las universidades.

Universidades y centros de producción científica y artística Universidades y otros centros de investigación y producción de conocimiento así como instituciones vinculadas al arte, la literatura o la tecnología son claves en la tarea de formación docente. Los mejores científicos, intelectuales, artistas, músicos, escritores, artesanos, cómicos, deberían ser los convidados naturales para formar a los nuevos y a los viejos maestros no sólo en las escuelas normales, las facultades de educación o instituciones escolares sino en las propias bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, etc.

VENTANA D

CHILE: LOS TALLERES DE EDUCACION DEMOCRATICA (TED)

En 1987, la Conferederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) y una ONG chilena, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en

⁵² La Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en su último Congreso Pedagógico (1994), llamaba a "una verdadera formación y capacitación para el magisterio, en el sentido de que los programas que desarrollen las Facultades de Educación sean en la especialidad docente y en la metodología de la enseñanza y no en la 'feria de los créditos' a la que nos acostumbró el Ministerio de Educación Nacional" (B. Montes de Occa, FECODE, 1995:8).

Educación (PIIE), se propusieron iniciar un proyecto de perfeccionamiento docente en el interior de las organizaciones de maestros de América Latina. Así surgieron los Talleres de Educación Democrática (TED), en convenio con el Colegio de Profesores de Chile, el Sindicato Unico de Trabajadores del Perú (SUTEP) y la Organización de Trabajadores de la Educación de Paraguay (OTEP), y contando con el aporte financiero del Sindicato de Profesores Noruego (NL). El proyecto duró siete años y concluyó en Diciembre de 1993.

Los TED se plantearon como espacios de encuentro, reflexión y discusión entre maestros, a fin de compartir sus experiencias educativas, examinar críticamente su rol y transformar sus prácticas pedagógicas hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza-aprendizaje. Los TED se plantearon tres objetivos de aprendizaje: (a) el paso del rol docente de carácter técnico a uno de carácter profesional; (b) el paso de un trabajo aislado a un trabajo cooperativo; y (c) el paso de un modo de aprender dependiente a un modo de aprender autónomo.

Esto requiere condiciones adecuadas (encuadre) y se realiza a través de tres actividades: (a) investigación docente sobre los problemas encontrados en la enseñanza; (b) trabajo en grupo; y (c) evaluación permanente de los aprendizajes.

El apoyo de los TED a las organizaciones gremiales se dirigió, por una parte, a facilitar cambios en las prácticas pedagógicas de los participantes en los talleres y, por otra, a fortalecer la línea de trabajo educativo y pedagógico de las organizaciones, capacitando a grupos de docentes como animadores. Estos animadores, a su vez, fueron capacitados como cuadros gremiales y como coordinadores de talleres de perfeccionamiento, con el objetivo de que las propias organizaciones cuenten con docentes que puedan multiplicar la experiencia.

Los TED funcionaron en varios países latinoamericanos. En Chile, participaron más de 600 docentes y se formaron 120 animadores. En Perú, desde 1989 se realizaron talleres en Lima y la Región Chavín, en los que participaron más de 200 maestros; se constituyeron también un grupo de 15 animadores, quienes coordinan talleres y apoyan el trabajo de la Secretaría de Asuntos Pedagógicos del SUTEP. En Paraguay, aproximadamente 100 maestros se capacitaron, 15 de ellos como animadores de talleres.

Los TED contribuyeron a interesar a los gremios y asociaciones docentes en el tema pedagógico y en la discusión de su práctica docente. A partir de los talleres, surgieron importantes iniciativas de formación de grupos de maestros dispuestos a plantear alternativas a los problemas educativos en sus respectivos países. Estas iniciativas continúan y se consolidan, a pesar de que el programa concluyó formalmente.

Fuentes:

§ Assael, Jenny, Talleres de Educación Democrática (TED), **Cómo aprende y cómo enseña el docente: Informe de Seminario**, PIIE/ICI, Santiago, 1992.

§ Vera, Rodrigo, "Talleres de educadores. Una línea de perfeccionamiento participativo", **Dialogando**, N° 10, Santiago, 1985.

- § PIIE-TED, **Momento Informativo**, Boletín Nº 20, Santiago, Diciembre 1993.
- § PIIE, **Talleres de Educación Democrática (TED)**, Cuaderno de Apoyo para los Participantes de Talleres, Santiago, 1990.

El maestro no es un `insumo' educativo más

Análisis en torno a las características de las "escuelas efectivas" (OCDE 1991; Gimeno Sacristán, 1992; Levin y Lockheed, 1993) son consistentes en mostrar que una de dichas características es la existencia de maestros con buena formación profesional, con un contexto institucional y laboral que favorece el espíritu de equipo y el trabajo colectivo así como gran autonomía en la realización de su tarea⁵³.

El maestro -lo que es, lo que sabe, lo que puede hacer- es clave en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en los países en desarrollo y sobre todo para los sectores más pobres, para quienes la escuela y el maestro son a menudo el único contacto con el libro y la lectura, la única posibilidad de acceder a una educación sistemática y a un espacio organizado de socialización con otros niños o jóvenes. Los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los maestros tienen un papel definitorio en la clase de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden llegar a tener sus alumnos.

Como se ha dicho antes, el *CURRICULO* (con mayúsculas) propone pero es el maestro quien en última instancia dispone el *currículo* (con minúsculas), el qué y el cómo se enseña y aprende diariamente en las aulas, es decir, el que importa, el que se traduce en procesos, calidad y resultados de aprendizaje.

Definitivamente, los maestros no pueden ir en el mismo cajón de los *insumos* educativos junto con cuestiones tales como el tiempo escolar, los textos o las tareas en casa. Es preciso recuperar para los maestros (y para los alumnos y padres de familia) un espacio diferente en tanto *agentes* y *sujetos* activos, pensantes y deliberantes de la educación. Es preciso superar el esquema insumo-producto (Vasco, 1995), abrir la caja negra del aula, y diferenciar la importancia y los roles de los diversos elementos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje: los *agentes* (alumnos, maestros/ supervisores/ directores, padres de familia) y sus *relaciones*, los *contextos* y *ambientes*, los *insumos*, los *procesos*, y los *resultados*.

Un cambio paradigmático en la formación docente

El salto requerido en el ámbito de la formación de maestros no se resuelve agregando materias, cursos o años de estudio, retocando el currículo vigente o modernizando las instalaciones. Más de lo mismo es una inversión inútil. Se reconoce hoy por ello la necesidad de un nuevo paradigma de formación docente, lo que incluye cuestiones como las siguientes:

- § incidir con cambios en la educación general (el sistema escolar) de los futuros maestros;

⁵³ Cabe advertir que la mayor parte de estos estudios (y conclusiones) sobre "escuelas efectivas" provienen de países industrializados.

- § asegurar condiciones aceptables de trabajo, remuneración e incentivos, a fin de hacer de la docencia una opción atractiva, y de la formación docente una inversión rentable;
- § definir nuevas políticas y criterios de selección y reclutamiento de maestros;
- § redefinir los roles del docente, en el marco de la necesaria redefinición del rol del aparato escolar y de la educación misma;
- § construir un sistema único de formación docente, que vea formación inicial y en servicio como parte de un continuo;
- § repensar las modalidades organizativas y administrativas con que ha venido haciéndose la formación docente;
- § revisar las prioridades en la asignación de recursos dentro del sector educativo;
- § renovar por completo el currículo de la formación docente (objetivos, contenidos, enfoques, métodos, estrategias, técnicas, recursos, medios, etc);
- § tener en cuenta los tiempos y plazos requeridos para romper con el círculo vicioso, avanzar mostrando resultados y crear condiciones de sustentabilidad;
- § emprender un esfuerzo coordinado y sistemático de información, comunicación y formación de opinión pública en torno a la cuestión docente y a la re-valorización del maestro;
- § revisar los esquemas convencionales de relación y diálogo entre Estado, sociedad y organizaciones docentes.

Las soluciones técnicas o tecnológicas no son las prioritarias

La prioridad no está en buscar soluciones técnicas o tecnológicas alternativas (Fuller, 1993); se trata, por ahora, de *concentrar los esfuerzos en crear las condiciones -políticas, culturales, de información y conocimiento- para el cambio de percepción y actitud respecto de los maestros y su labor*, en este caso a fin de que gobiernos, organizaciones magisteriales, sociedades y agencias internacionales involucradas en el sector educativo reconozcan, no sólo en el discurso sino con medidas concretas, la importancia de los maestros y la necesidad de mejorar sus condiciones laborales y profesionales como condición fundamental para el logro de una educación de calidad para todos.

Crear estas condiciones implica trabajar en varios frentes y en varias dimensiones: a nivel de los ministerios centrales (no sólo de educación sino, sobre todo, de finanzas, así como de información y comunicaciones), de los propios maestros, los padres de familia y la opinión pública en general; promover investigación en torno al tema docente, contribuyendo a develar las condiciones en que se desarrolla hoy en día la docencia y las interrelaciones entre quién enseña, cómo se enseña y calidad de los aprendizajes; identificar los nudos políticos, institucionales e ideológicos que reproducen la tradicional predilección por la infraestructura y la escasa atención sobre los maestros y lo que ocurre en el interior del aula, lo que a su vez está en relación estrecha con la predilección por los cortos plazos (los tiempos políticos) en desmedro de los largos plazos (los tiempos de la educación, los tiempos del cambio).

Como se señala, y puesto que "*hacer obras físicas es políticamente rentable pues legitima al Estado en el corto plazo, el reto será pasar a legitimar al Estado en un proyecto de largo plazo que incluye muchos procesos no llamativos y que no son objeto de inauguración*" (Iguíñiz en: Tovar, Díaz e Iguíñiz 1995:61), lo que incluye, por supuesto, la formación de los recursos

humanos del sector educativo. Todo esto exige un esfuerzo concertado dirigido a revalorizar la imagen social y profesional del maestro. Contribuir a que la sociedad comprenda que el sistema educativo es un *sistema*, y que el maestro es apenas un engranaje de ese sistema, a su vez en la encrucijada de decisiones tomadas por otros, puede ser, en sí mismo, un paso importante dentro de esa estrategia.

Las organizaciones magisteriales tienen el principal rol en esta lucha, pero para ser eficaces requieren ellas mismas revisar sus agendas educativas y los métodos tradicionales de negociar y ganar visibilidad y apoyo públicos. Si bien la cuestión salarial es y se mantendrá como un frente crítico de reivindicación gremial, el monoplanteo salarial ha sido una limitante para el avance de las organizaciones docentes hacia un rol más técnico y profesional de su tarea, incluida la reivindicación en el plano de la formación docente. La propia relación entre salario y desempeño profesional ha sido poco trabajada por las organizaciones de maestros. Mayor información y una reflexión más analítica y colectiva sobre el tema salarial, sus interconexiones e implicaciones, más allá de la consigna y la reivindicación corporativa, aparece como una tarea urgente del movimiento magisterial.⁵⁴

Revisar el criterio de 'costo-beneficio' aplicado a la formación docente

Es fundamental cuestionar la noción de costo-beneficio que viene imponiéndose en el ámbito educativo y en el de la formación docente en particular. Como se señala, *"una de las exigencias urgentes de la crítica e investigación pedagógica consiste en hacer valer un modelo de 'eficacia' y 'rentabilidad' pedagógicas que contemple la validez global de un proyecto educativo y de la experiencia escolar. Esto es muy importante en este momento en el que la crisis económica, el recorte de gastos sociales y las tendencias neoliberales para acortar los servicios públicos por parte de los gobiernos reduce y traduce el concepto de 'rentabilidad educativa' a un espectro muy limitado de efectos educativos. Frente a la eficacia centrada en los resultados o productos del sistema, sin desconsiderar la importancia de los mismos, es preciso ampliar el espectro de criterios de eficacia para que tengan en cuenta la calidad de los procesos. En primer lugar, porque se acepta cada vez más la evidencia de que la calidad educativa de los productos depende de los procesos internos de las instituciones. En segundo lugar, porque ello debe conducir a introducir otros criterios de calidad"* (Gimeno Sacristán 1992:80).

Por otra parte, los costos no pueden ser el criterio definitorio para la inversión en formación docente: *"Mientras que las consideraciones acerca de los costos pueden sugerir preferir programas más cortos de formación, las consideraciones relacionadas con el mejoramiento de la calidad sugieren otra cosa; el abaratamiento de costos debería tal vez explorarse en otros sectores de la educación"* (Avalos 1991:51).

⁵⁴ Según se reporta para el caso de América Latina (Schiefelbein et. al., 1994), los maestros entrevistados en el estudio realizado en Argentina, Brasil y México tienden mayoritariamente a establecer una relación mecánica entre mejores salarios-mejores rendimientos, poniendo de manifiesto una falta de reflexión al respecto (de las mediaciones entre el salario del maestro, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje/rendimiento del alumno).

De hecho, el propio Banco Mundial promueve a nivel internacional programas educativos que considera *efectivos* (exitosos) aunque no necesariamente *costo-efectivos* (exitosos y de bajo costo). Este es el caso de *Escuela Nueva* en Colombia. Según cálculos efectuados por el BM, *Escuela Nueva* (que opera a nivel rural y con escuelas multigrado) tiene un costo superior por alumno al de otros programas (no multigrado) dentro de la misma Colombia. Ello debido a que "los costos de la enseñanza multigrado son más altos que los de la enseñanza no graduada debido a la necesidad de una capacitación especial para los maestros, guías de estudio y materiales de enseñanza" lo que, en el caso colombiano, "eleva los costos en un 5% a 10% por comparación con la enseñanza graduada, en gran parte debido a que la formación docente es tres veces más costosa" (BM 1995:35). Así pues, la propia experiencia de *Escuela Nueva*, ampliamente difundida por las agencias internacionales, muestra de hecho que lo efectivo no siempre es más barato y que la inversión en formación docente rinde frutos (Torres 1992a, 1992b).

EL "NUEVO ROL" DE LOS MAESTROS Y LA FORMACION DOCENTE

- **Las demandas del nuevo modelo educativo y el nuevo currículo escolar: la tensión entre lo deseable y lo posible**

La necesidad de una reforma profunda del modelo escolar y del currículo tradicional de la educación básica está hoy instalada en la mayoría de países en desarrollo y viene cobrando forma en muchos de ellos. La escuela cerrada, monopolizadora del conocimiento, aislada de la comunidad y de la sociedad, está resquebrajándose, junto con el modelo excesivamente centralizado de gestión; la descentralización y la autonomía escolares están en el orden del día. La escuela transmisiva está ampliamente cuestionada. Se acepta la urgencia de actualizar los currículos, de volverlos diversificados, flexibles, abiertos, orientados por el concepto de *necesidades básicas de aprendizaje* individuales y sociales antes que por requerimientos formales (PNUD/UNESCO/UNICEF/BM, 1990; Torres, 1993).

No obstante, mientras este movimiento de renovación educacional y pedagógica gana terreno y avanza en varios campos, la formación de los maestros continúa virtualmente intocada, reproduciendo el viejo modelo curricular y pedagógico ya en transformación: la educación como transmisión, el maestro como transmisor, como ejecutor pasivo de planes y programas de estudio e implementador de textos escolares.

La necesidad de revisar el rol convencional de los maestros surge como corolario de la realidad educativa actual y de los modernos planteamientos y procesos de cambio. El ideal docente hoy no es el maestro-instructor y el maestro-enciclopedia del pasado, sino el docente que percibe su rol como provocador y facilitador de aprendizajes, y asume su misión no en términos de *enseñar* sino más bien de *lograr que los alumnos aprendan*; el profesional que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo; que está preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado (Contreras 1990); que es capaz de elaborar, cooperativamente, un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela; que sabe

buscar y seleccionar información; que es capaz de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza; que sabe organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos, y participar y cooperar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; que tiene la capacidad para reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica; en fin, el *"profesor que toma decisiones, investigador en su aula, alguien que resuelve problemas, que opta ante dilemas, intelectual crítico"* (Gimeno Sacristán 1992:83).

Quienes vienen haciendo propuestas para la educación en el siglo XXI ponen el "nuevo docente" en el epicentro de la transformación educativa (Ver Ventana E). El docente del nuevo milenio deberá ser un profesional capaz de ayudar a sus alumnos a desarrollar habilidades y actitudes consideradas fundamentales tales como la creatividad, la receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas (UNESCO 1990; Torres 1993); un profesional capaz de ponerse al tanto de la renovación de las disciplinas básicas, iniciarse a veces en disciplinas nuevas, asimilar una pedagogía nueva basada en la interdisciplinariedad, seguir las informaciones de los medios de comunicación de masas para poder dialogar con sus alumnos, preparar a los alumnos para la selección y utilización crítica de la información, iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica y en la pedagogía de adultos a fin de tomar parte en la educación permanente, en la comprensión de los grandes problemas del mundo contemporáneo, y colaborar con los padres y la comunidad (UNESCO 1990).

VENTANA E

LOS PROFESORES DEL FUTURO

"Los profesores pasarán a ser investigadores interdisciplinarios, desde su propia rama de saberes y en ósmosis con las demás ciencias y sensibilidades.

Se convertirán, a la vez, en organizadores de inmensos bancos de datos y en programadores de ordenadores.

Serán, sobre todo, consejeros u orientadores flexibles de las inquietudes de los jóvenes, de su espontaneidad y de sus impulsos más auténticos y más persistentes.

Les sugerirán lecturas de unos libros y otros, así como de tales o cuales revistas científicas, artísticas y literarias.

Les expondrán la conveniencia de que estén atentos a unos u otros programas radiotelevisados y de que consulten con quienes estén trabajando en campos culturales análogos y confluyentes.

Les harán ver las coherencias o incoherencias de las combinaciones que hagan.

Les indicarán las vías de hipótesis a través de las cuales posiblemente se haga avanzar tal o cual tendencia científica.

Les inducirán a combinar en sus estudios la certeza con la incertidumbre, lo seguro con lo aleatorio.

Procurarán que los alumnos afirmen su individualidad, su diferencia, a la par que tengan y desarrollen un profundo y tolerante sentido de la cohesión y de la solidaridad social, pero sin dejarse arrastrar por los gregarismos irracionales.

Estimularán todas sus potencialidades para autoengendrarse su propio devenir, para labrarse su futuro.

En todo caso, el nuevo tipo de profesor estará muy atento a las preguntas que el alumno le haga: tal vez algunas de sus cuestiones lleguen a dar en el blanco de problemas centrales de nuestra época, y conduzcan hacia hallazgos de ciertas soluciones.

Los educadores serán necesarios por varias otras razones: serán tanto más necesarios cuanto más superen la limitada reproducción simple de los conocimientos y puedan alcanzar la capacidad de reproducirlos -y ayudar a que los estudiantes los reproduzcan- de modo ampliado, crítico, innovador.

Los educadores seguirán siendo imprescindibles si no se circunscriben a la difusión de saberes que llegan del pasado y si contribuyen a la creación de nuevos contenidos y formas culturales para el presente y para el futuro".

Fuente: Sergio Vilar, **El Futuro de la Cultura**, Plaza & Janés Editores, Barcelona, 1988.

Obviamente, es discutible la posibilidad misma de que alguien pueda encarnar este perfil y estos roles en la realidad. En todo caso, y aún aceptando las versiones más modestas de este "nuevo rol" docente, aproximarse a éste implica, como mínimo, que el propio maestro haya sido formado en los conocimientos, valores, habilidades y actitudes en que se espera forme a sus alumnos, y que tenga el espacio, las condiciones y los estímulos necesarios para desarrollarlos en su ejercicio profesional. En los albores del siglo XXI, el abismo entre lo que se *aspira* y lo que se *tiene* es tan grande, que sería de esperar medidas urgentes y pasos agigantados para empezar a reducir dicha brecha. No es esto, sin embargo, lo que está aconteciendo.

Las actuales propuestas educativas demandan y cuentan con un docente ideal que no existe en el presente y cuya disponibilidad, en los niveles masivos requeridos, llevaría décadas y un trastocamiento profundo del sistema escolar y de la profesión docente. No obstante, hoy como ayer, las propuestas educativas se limitan a enunciar el docente ideal pero no se hacen cargo de las medidas, estrategias y tiempos requeridos para forjar dicho ideal. Por lo demás, el cambio se avizora lograr en cortos plazos (lo que dura un período de gobierno o una administración específica). Todo lo cual lleva a concluir que una vez más estamos frente a un mero listado de deseos, sin que se asuma la complejidad y los tiempos reales que toma el cambio educativo, esencialmente porque es un cambio cultural, que involucra a personas. Una vez más, como ha sido la tradición en los procesos de reforma educativa, se deposita la responsabilidad del cambio sobre los maestros pero al mismo tiempo se los ignora.

Mientras que la brecha entre los *recursos financieros* disponibles y los necesarios es tema principal de estudio y preocupación, y objeto de políticas y medidas concretas en todos los

países, la brecha entre los *recursos humanos* disponibles y los requeridos no ha pasado a ser tema ni de estudio ni de revisión de políticas ni de adopción de medidas. Reconocer la contradicción entre qué maestros se *requiere* y qué maestros se *tiene* exigiría, obviamente, ajustar las políticas y propuestas educativas al perfil de los maestros *reales* en cada país, planteándose una estrategia de cambio gradual para llevar a los maestros a los perfiles y competencias requeridos. No obstante, persiste y se profundiza más bien un paralelismo entre la *propuesta educativa ideal* (reforma, currículo, etc) y el *docente real*.

- **Autonomía de la escuela y autonomía de los maestros**

Autonomía y profesionalización docentes forman parte del discurso educativo a nivel mundial. No obstante, falta aún precisar en qué consisten una y otra, y qué requerimientos y modificaciones plantean a nivel del saber profesional y las condiciones de trabajo de los docentes.

A este respecto, es importante empezar por distinguir dos nociones que a menudo se confunden: *autonomía de la escuela* y *autonomía del maestro*. La primera puede darse sin la segunda (descentralización administrativa, delegación de funciones, autonomía financiera, pero manteniéndose incambiado el estatus y el rol de los maestros). La *autonomía docente* supone, esencialmente, *autonomía profesional*, y ésta requiere políticas y medidas dirigidas de manera específica al logro de este objetivo. Lograr para los docentes un rol profesional implica que "*el docente no sólo ha tenido una formación de nivel superior sino que ésta le ha capacitado para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de sus alumnos y las necesidades educativas del entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos adecuados, y para la elaboración local del currículo. Supone además que las condiciones en que trabaja el docente le posibilitan ejercer estas funciones e interactuar con el resto de agentes educativos y con el entorno*" (Tovar 1994:52).

Mientras se avanza en lo primero (la autonomía de la escuela, a través de procesos de descentralización), es poco lo que se avanza en lo segundo (la autonomía profesional de los docentes).⁵⁵ Esto resulta sumamente preocupante si tenemos en cuenta que este nuevo desfase -instituciones escolares autónomas sin docentes profesionalmente autónomos- puede contribuir a profundizar, antes que a aliviar, la ineficiencia, la inequidad y la mala calidad de la educación.

⁵⁵ México es un ejemplo del desfase entre las políticas de descentralización y la formación profesional de los maestros. Mientras que la descentralización de la educación básica se realizó de manera acelerada a partir de 1992, los pasos que debían darse para la profesionalización del magisterio no se han dado. "*Especialmente descuidados han sido los aspectos relativos a las políticas necesarias, e incluso acordadas, de profesionalización del magisterio, en particular los aspectos referidos a la formación (...) Los acuerdos no instrumentados hasta la fecha son precisamente los que se refieren a la reestructuración y reforma del sistema inicial de formación docente (...) Resulta sorprendente constatar que durante los seis años de la modernización hasta la fecha (1995) no se han planteado las políticas necesarias a la reforma curricular de las escuelas normales*" (De Ibarrola y Silva, 1995:9, 11 y 17).

Ciertamente, la autonomía profesional no necesariamente es una necesidad sentida y una demanda expresada por los docentes⁵⁶. *Autonomía* se asocia (a menudo correctamente) con más trabajo, más responsabilidades, más exigencias, sin que a ello correspondan mejoras salariales o laborales. Romper con la histórica dependencia del magisterio respecto de un modelo educativo y escolar altamente centralizado, vertical y autoritario, no puede esperarse que ocurra ni rápida ni fácilmente. Por otra parte, las "ventajas" de la dependencia (recibir todo dado, desde las decisiones sobre la reforma hasta el conocimiento y la secuencia de las lecciones a través del libro de texto) se refuerzan frente a la escasa formación y a la inseguridad profesional de muchos maestros. De ahí que la propia formación docente debe verse como un espacio para reflexionar y construir junto con los maestros la profesionalización como una necesidad y una reivindicación⁵⁷.

ALGUNOS ELEMENTOS PARA REPENSAR LA FORMACION DOCENTE

¿DONDE? ¿DONDE APRENDEN LOS MAESTROS?

Cuando se habla del aprendizaje de los maestros, se piensa en formación docente y ésta suele dividirse en dos tipos: *inicial* y *en servicio* (o *permanente*). No obstante, lo que los maestros saben (o pueden llegar a saber) lo aprenden en varios lados: en el propio sistema escolar, en su formación específica como docentes (inicial y en servicio), y a través del ejercicio de su profesión.

Nos hemos referido a la formación docente inicial y en servicio. Destacaremos aquí las otras fuentes de aprendizaje.

- **La importancia del sistema escolar: los maestros son ex-alumnos**

Existen al menos tres razones que justifican mirar al aparato escolar como una opción prioritaria para mejorar la formación y el desempeño de los docentes:

(a) dada la reconocida mala calidad de la educación ofrecida en el sistema escolar vigente, los alumnos-futuros maestros abandonan el aparato escolar con deficientes conocimientos generales, e incluso sin una educación básica sólida, a menudo sin haber resuelto problemas elementales de lectura y escritura;

⁵⁶ Evidencia proveniente de varios países y regiones del mundo sugiere que los maestros conservan una visión sumamente tradicional de su rol como educadores, incluso cuando están expuestos a (e incluso cuando están en capacidad de articular) un discurso educativo más "moderno". Un estudio en Colombia (Departamento del Huila) realizado en 1989 preguntaba a los maestros, entre otros, las visiones que tienen acerca de su profesión. Los resultados: prima entre los propios maestros (68%) la imagen de la docencia como apostolado; 22% destaca su calidad de trabajador asalariado, y 10% se ve como trabajador de la cultura, pedagogo, investigador (Vera y Parra, 1990).

⁵⁷ La Reforma Educativa en marcha en España desde 1989 es un ejemplo palpable de la resistencia a planteamientos tales como un currículo abierto, autonomía de los centros escolares y autonomía profesional. Este proceso es, al mismo tiempo, un ejemplo de la prioridad asignada a la formación docente dentro del marco de una reforma educativa contemporánea (Coll, 1992; Carretero, 1995).

(b) dado el modelo pedagógico que predomina en el sistema escolar (autoritario, enciclopédico, pasivo, represivo, etc), los alumnos-futuros maestros, en el contacto diario con ese modelo, internalizan dichos valores, métodos y prácticas, que luego se intentará modificar en la formación docente; y

(c) mejorar la educación general de los maestros (y del alumnado en general) resulta más barato que invertir posteriormente en una formación docente remedial, dedicada en buena medida a rellenar los huecos de una mala enseñanza primaria y secundaria.

(a) la importancia de una sólida educación general Las consecuencias de una educación general deficitaria afectan a los alumnos del sistema escolar en su conjunto, pero adquieren un dramatismo mayor en el caso de los alumnos-futuros maestros dada su función reproductora y multiplicadora: cada maestro con una educación deficitaria cuenta por cientos, miles de alumnos que verán multiplicadas para sí mismos esas deficiencias. Por otra parte, estudios en algunos países latinoamericanos confirman que, dado el bajo estatus que tiene la docencia hoy en día, muchos de quienes optan por la docencia provienen de las filas de los alumnos menos destacados, han sido rechazados por otras facultades u optan por la docencia, en fin, en la convicción de que ésta es una de las carreras más "fáciles", menos requeridas de esfuerzo. Es preciso recordar, por otro lado, que la inmensa mayoría de maestros en servicio a nivel primario en el mundo no tienen estudios universitarios y que, en muchos países, una primaria completa o unos pocos años adicionales de enseñanza secundaria bastan para ser maestro en el sistema público.

En estas condiciones, la formación docente, inicial y en servicio, pasa a convertirse, en buena medida, en un mecanismo compensador y nivelador de lo que debió aprenderse en el sistema escolar, incluyendo el dominio de las asignaturas básicas así como otros conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la buena docencia tales como: la capacidad para aprender a aprender, para desarrollar el autoestudio y la autodisciplina en el aprendizaje; una adecuada expresión oral y escrita, y capacidad comunicativa en sentido amplio; el espíritu y la capacidad para investigar; el hábito y el placer de la lectura y la escritura⁵⁸.

(b) la importancia de un buen modelo pedagógico Varios estudios han venido a confirmar lo que deja a la vista la evidencia empírica: los maestros tienden a replicar en su tarea como docentes aquello que (como parte del "currículo oculto" del aparato escolar) aprendieron sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de su diaria vivencia de alumnos. La experiencia escolar parece tener más fuerza que lo aprendido en la formación docente. Desandar lo andado y desaprender lo aprendido resulta difícil y a menudo infructuoso, cuando se ha convivido durante muchos años con un modelo educativo autoritario, rígido, disciplinario, pasivo, como único referente e incluso como exponente escolar y socialmente reconocido de la "buena educación".

(c) una estrategia menos costosa y que beneficia a todos Como se ha señalado, quienes calculan costos para las diversas alternativas de formación docente concluyen que invertir en

⁵⁸ Ver, al respecto, las notas 12, 13, 14, 15 y 16.

una buena enseñanza secundaria (que garantice el dominio de las asignaturas básicas que deberá enseñar el futuro maestro) es mucho menos costoso que invertir en una formación docente inicial que, en la práctica, se dedica fundamentalmente a completar lo no hecho por la mala enseñanza secundaria. Según cálculos del Banco Mundial, esta segunda opción es entre 7 y 25 veces más cara (BM 1995) y, en todo caso, distrae la atención de la formación docente propiamente dicha.

Demás está decir que el mal o buen docente no se forja únicamente en la enseñanza secundaria sino desde la enseñanza primaria. En este sentido, lo que se plantea es la necesidad de ver la reforma educativa como una reforma integral y sistémica (del sistema educativo en su conjunto) y no sólo como una inversión en los alumnos en general sino en los futuros maestros de manera específica. No es posible continuar viendo la formación docente como algo que arranca cuando el alumno ha abandonado el sistema escolar y ha hecho una opción formal por la docencia.

- **La práctica docente: se aprende a enseñar, enseñando**

Los propios maestros suelen referirse a su práctica como la principal fuente de aprendizaje de su oficio. De hecho, la práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, mucho más que los cursos, seminarios o talleres, pues es en la práctica donde los maestros vuelcan sus conocimientos, valores y actitudes, y donde perciben sus fortalezas y debilidades.

No obstante, es como si nada de esto hubiese sido escuchado o percibido en el pasado. *Formación docente* se ha equiparado con un período específico (el inmediatamente anterior al desempeño profesional) y con una situación formal de enseñanza-aprendizaje (curso, taller, charla, libro, etc). La *práctica docente* pasó a verse como una asignatura más o como un requisito de graduación del futuro maestro, más que como la realización misma de la docencia y, como tal, fuente y materia prima para el aprendizaje continuo de todo maestro en ejercicio. La calificación de un docente se mide en número de años de estudio, títulos y certificados de asistencia a cursos, mientras que la experiencia docente sólo cuenta como *años de servicio*. Directores y supervisores controlan la asistencia, el número de lecciones avanzadas, y evalúan la práctica desde la norma correcta, lo por avanzar, no desde lo avanzado efectivamente.

La reflexión y la sistematización sobre la propia práctica pedagógica es la mejor herramienta que poseen los maestros para avanzar y superarse profesionalmente. No una reflexión hecha de cualquier manera, sino una reflexión crítica, sistemática y organizada. Sin reflexión y análisis permanentes, la práctica se mecaniza, rutiniza y empobrece. Librada a su propia inercia, la práctica puede enseñar poco, puede enseñar mal, puede enseñar a repetir los mismos errores, anquilosarse en conocimientos desactualizados y en una vieja pedagogía impermeable a la experimentación y al cambio⁵⁹.

⁵⁹ "Enseñar", dice Paulo Freire, "es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social y, con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica". Y, para ello, "los educadores deben ser o hacerse competentes. La competencia científica, la competencia

De hecho, cada vez cobra más fuerza la idea del *perfeccionamiento* docente como un reflexionar y teorizar de los maestros sobre su propia práctica, como "*la actividad que realizan los profesores para mejorar y modificar su práctica docente. Concepción que parte de la base de que un maestro estará en condiciones de modificar su práctica en forma consciente y creativa en la medida que adquiera una capacidad para analizarla críticamente*" (Vera 1985, en: Vera y Parra 1990:57). Esta concepción ha sido traducida no sólo a programas importantes como los TED - Talleres de Educación Democrática, en Chile, sino a políticas nacionales de formación docente como los Microcentros en el caso de Colombia y Chile (Ver Ventana F) o el programa SHAPE en Zambia.

Asumir la existencia de todos estos espacios de formación docente lleva a pensar en *estrategia* y en *modalidades diversas* de formación.

VENTANA F

**APRENDIENDO ENTRE MAESTROS:
LOS "MICROCENTROS" EN COLOMBIA Y CHILE**

Los *Microcentros* son parte de los procesos de reforma educativa y mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia y Chile. El Microcentro se concibe como una modalidad alternativa de formación en servicio, que privilegia el contacto horizontal entre maestros antes que el dictado de cursos o charlas. El Microcentro es, esencialmente, un espacio de encuentro, intercambio y formación continua de los maestros. Maestros de escuelas cercanas se reúnen una vez al mes para analizar y compartir los problemas y logros de su práctica y aprender unos de otros.

En el caso colombiano, el Microcentro se instaló en 1984 como una política nacional de perfeccionamiento docente promovida por el Ministerio de Educación (MEN), en el intento por buscar vías alternativas para la formación continua de los maestros en servicio y, específicamente, para lograr el conocimiento y la aplicación del proceso de renovación curricular. Surgen así el *Microcentro* para el área urbana y la *Escuela Demostrativa* para el área rural. Posteriormente, el programa Escuela Nueva adoptaría la metodología del Microcentro también para las áreas rurales.

El Microcentro fue definido por el MEN como "*la célula básica de organización educativa a nivel de municipio, que consiste en conformar grupos de trabajo de docentes y/o docentes directivos de uno o varios establecimientos educativos en los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, para desarrollar actividades de capacitación maestro a maestro conducentes a detectar necesidades, analizarlas y buscar la solución más adecuada, con el propósito de resolver el problema a nivel de aula, del establecimiento educativo y de la comunidad*" (MEN, Orientaciones básicas para la organización de los Microcentros). Se trata pues de una modalidad diferente no únicamente de capacitación sino de organización del trabajo escolar. El Microcentro gira sobre dos ejes: los *talleres pedagógicos* (la discusión y búsqueda colectiva de soluciones para los problemas encontrados en la práctica pedagógica) y el *proyecto educativo* (la secuencia de tareas planificadas que debe lograrse a través del trabajo cooperativo en el taller). Universidades y Facultades de Educación han sido vinculadas a estas nuevas modalidades de formación en servicio.

técnica, es absolutamente indispensable en la lucha por la transformación de la educación" (en: R.M. Torres, **Educación popular: un encuentro con Paulo Freire**, CECCA/CEDECO, Quito, 1986).

En el caso chileno, el *Microcentro Rural*, de inspiración colombiana, pasó a formar parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), en marcha en el país desde 1992, y el cual atiende a escuelas multigrado rurales uni, bi y tridocentes. Los docentes de dos o más escuelas rurales cercanas se reúnen una vez al mes, un día de su elección, a fin de intercambiar experiencias pedagógicas, elaborar materiales de apoyo, y recibir asesoría técnica por parte de los supervisores. En 1994 se incorporó como una tarea la elaboración de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), los cuales están en marcha desde 1991 en las escuelas básicas completas (8 años) urbanas. A partir de 1995 el día mensual dedicado al Microcentro está reconocido como parte del plan de trabajo anual de estas escuelas. El Microcentro se instala rotativamente en una de las escuelas participantes. El transporte de los maestros, en gran parte de los casos, está a cargo de la municipalidad respectiva (las escuelas rurales que están bajo el MECE dependen de los municipios).

Fuentes:

§ César Vera y Francisco Parra, "Microcentros y formación docente", en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 22, UNESCO-OREALC, Santiago, 1990.

§ MECE, **Boletín del MECE**, Santiago, 1995.

¿COMO? ESTRATEGIAS Y MODALIDADES PARA LA FORMACION DOCENTE

La formación docente como estrategia Formar recursos humanos en cualquier campo es cuestión de largo plazo, de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo. Formar a los maestros de hoy en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes requeridos para llevar adelante la profunda transformación educativa que reclaman nuestras sociedades y que proclaman las modernas políticas y reformas educativas, exige nada menos que eso. Esto implica pasar de una visión de la formación docente como bloques estancos (plan, programa, proyecto, determinado período, determinado número de cursos y horas) a una *visión estratégica* en la cual la propia formación docente pase a ser diseñada como una *estrategia*.

Es precisamente la falta de visión estratégica y de estrategia la que ha alimentado la visión dicotómica y las falsas disyuntivas: formación inicial/en servicio, conocimiento general/especializado, saber la materia/saber enseñar, teoría/práctica, contenidos/métodos, modalidades presenciales/modalidades a distancia, etc. Si pensamos la formación de los maestros como un proceso continuo, que se realiza a través de varias instancias (el sistema escolar, la formación docente propiamente tal, la práctica docente, la autoformación), lo que aparecen no son disyuntivas sino dilemas que tienen que ver con la definición de prioridades, la combinación más adecuada y la secuencia en el tiempo: ¿por dónde empezar?, ¿cómo continuar? ¿cómo combinar, en cada etapa y para distintos temas y objetivos, práctica y teoría?, ¿qué cabe incluir en la formación inicial y qué se aprende mejor -o incluso sólo puede aprenderse una vez que se está- en pleno ejercicio de la docencia?, ¿qué conviene hacer con modalidades presenciales y qué con modalidades a distancia?, ¿cómo, cuándo y en qué casos introducir modalidades autoinstruccionales?, etc.

Partir de las demandas de los maestros para avanzar sobre ellas Iniciativas renovadoras de formación docente constatan una y otra vez que las demandas de conocimiento de los propios maestros, antes que favorecer la innovación, favorecen la reproducción del modelo educativo tradicional tanto escolar como docente. Típicamente -y previsiblemente- la demanda

que hacen los maestros suele ser una demanda de *capacitación* antes que de *formación*, limitada a aspectos operativos y apegada a lo percibido como inmediatamente útil y vinculado a su tarea diaria: clases demostrativas, técnicas y consejos para el aula, mayor información y actualización en torno a los contenidos de las materias que dictan, etc. Esta constatación, a menudo, sirve para justificar la inercia y los bajos estándares de los programas de formación docente.

Muchos se plantean como disyuntiva si atender a las demandas de los propios maestros o bien dar cabida a la teoría y a planteamientos y preocupaciones más generales y abstractas. La disyuntiva, no obstante, no es tal: *partir* de las necesidades y preocupaciones de quienes aprenden y conectarse permanentemente con ellas a lo largo del proceso de enseñanza es un principio fundamental de la pedagogía, tanto si los alumnos son niños como -y con mayor razón- si son adultos. La palabra clave -y la base para pensar y diseñar cualquier estrategia educativa- es *partir*⁶⁰. Obviamente, la propia formación docente debe verse como un espacio para trabajar con los maestros en una mejor comprensión de su rol y de sus requerimientos de formación, en la perspectiva de ese rol docente más profesional y autónomo que están llamados a cumplir.

La formación docente como educación de adultos Los maestros son adultos y su formación por tanto entra -o debería entrar- en al esfera de la *educación de adultos*. Esto, que parece obvio, no ha sido comprendido en el pasado, en parte debido a algunas visiones estrechas que han primado en el campo de la educación de adultos, y que han tendido a equiparar *educación de adultos* con *alfabetización* y, a lo sumo, con educación básica. De hecho, en general, centros y programas de formación docente continúan tratando a los futuros maestros y a los ya en funciones como si fueran niños, y aplicándoles una pedagogía infantil, escolar. Mucho ganaría la formación docente y los maestros como tales si se incorporaran a su formación principios, teorías, enfoques y técnicas del aprendizaje adulto. El movimiento de educación de adultos y, en el caso de América Latina, el movimiento de *educación popular*, ha acumulado un conocimiento y una experiencia práctica que pueden constituir un gran aporte a la formación de maestros, tanto más que estos son de hecho sujetos de los sectores populares, crecientemente pauperizados y marginalizados. La formación de los maestros está llamada a convertirse en una tarea fundamental del movimiento latinoamericano de educación popular (Torres, 1995b)⁶¹.

⁶⁰ La falta de conciencia respecto del punto de partida o bien la confusión corriente, en el campo educativo, entre el **punto de partida** y el **punto de llegada**, ha sido un tema recurrente en la obra de Paulo Freire. Decía al respecto en una entrevista en 1985: "*Muchas veces me han criticado diciendo que yo defiendo que los educadores se queden al nivel en que se encuentran los educandos. Y esto me parece extraño pues yo nunca usé el verbo 'quedarse'. Yo siempre usé el verbo 'partir', desde la "Pedagogía del Oprimido" (...) En el acto de conocimiento tú siempre tienes que partir. Partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos, los grupos populares, y con ellos ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, sentido común (...) Es preciso respetar la sabiduría popular, precisamente para superarla*" (en: R.M. Torres, *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, 1986:81-82).

⁶¹ Varios centros reconocidos de investigación educativa, tradicionalmente vinculados a la educación popular, vienen teniendo un papel relevante en programas de formación de maestros vinculados al

Ampliar y combinar las modalidades de enseñanza La formación de los maestros ha estado tradicionalmente basada en el modelo frontal y transmisivo de enseñanza: lengua, pizarra y tiza, el profesor que dicta la clase y los alumnos que toman apuntes. Igual que el propio aparato escolar, que empieza a abrirse a otras modalidades de enseñanza, la formación docente requiere diversificarse y abrirse a las nuevas posibilidades que muestra la investigación y ofrecen el conocimiento y la tecnología disponibles. No existe la modalidad más apropiada para todos, para todo y en general, sino la combinación de modalidades más apropiada para cada necesidad y contexto. Cada modalidad tiene sus fortalezas y debilidades: los programas presenciales y los a distancia; las modalidades "en cascada" (con efecto multiplicador) o las sin efecto multiplicador⁶²; las que se basan en la palabra oral y los que recurren a impresos, radio, video o televisión; los intensivos y los extendidos en el tiempo; los que enfatizan la teoría y los que enfatizan la práctica; los que priorizan el saber general y los que priorizan el saber especializado; los que pretenden abarcarlo todo y los que se limitan al entrenamiento en métodos y técnicas de enseñanza.

Nada está dicho en materia de formación docente: la investigación y la experimentación en este campo han sido tan limitadas y tan débiles, que no caben las afirmaciones concluyentes ni las adscripciones apresuradas a un enfoque, método o modalidad en particular. Lo importante es tomar conciencia de que existen múltiples modalidades y énfasis posibles, tener a mano el menú de posibilidades, y estar dispuesto a probar y experimentar. Pocos campos como el de la formación docente está en realidad tan urgido de innovación y experimentación.

La importancia de "ver" el cambio operando Nada convence más sobre la posibilidad del cambio que "ver" el cambio operando. La idea de que "*una serie de escuelas actúen como avanzada en la estimulación del desarrollo profesional de los docentes y de la calidad de la enseñanza*" (Gimeno Sacristán, 1992:88) ha sido traducida en varios programas con denominaciones diversas: "buenas prácticas", "escuelas efectivas", "escuelas demostrativas", "centros de excelencia", etc. En el caso de *Escuela Nueva* de Colombia, la visita a una *escuela demostrativa* forma parte de la estrategia de formación en servicio de los nuevos maestros incorporados al programa.

sistema formal. Algunos ejemplos: en Chile, PIIE (Talleres de Educación Democrática -TED) y CIDE (Talleres Metodológicos); en Perú, TAREA-TINKUY (Programa de Educación y Escuela *Tinkuy*); en Argentina, CIPES (Talleres Pedagógicos); en Brasil, Centro Luiz Freire (Talleres de Lectura para maestras de las escuelas comunitarias en Recife y Olinda, Pernambuco); en Ecuador, CEISE (talleres para docentes). Ver al respecto: R.M.Torres, *De críticos a constructores: Educación Popular, escuela y "Educación para Todos"*, 1995.

⁶² Existe, a la fecha, un creciente cuestionamiento a las modalidades "en cascada", basadas a su vez en el esquema de "formación de formadores". Es un hecho comprobado que dichas modalidades en cascada terminan multiplicando un contenido empobrecido. Partiendo de esta constatación, programas como el *Shikshak Samakhya* en la India (ver Ventana G) han optado por esquemas masivos basados en: equipos itinerantes, capacitación directa, tiempo limitado e intensivo, y seguimiento con supervisión a las escuelas.

Acceder al conocimiento en torno a iniciativas o programas innovadores dentro y fuera de cada país, es otra manera de "ver" el cambio, volviéndolo posible, cercano y concreto. De ahí la importancia de identificar, sistematizar y diseminar información relevante en torno a experiencias capaces no necesariamente de ser replicadas pero con potencial para inspirar y dinamizar el cambio⁶³ (ver Ventana G).

⁶³ La Sección de Educación en UNICEF-Nueva York ha preparado un dossier con una selección de experiencias inspiradoras de formación docente provenientes del mundo entero. El dossier, "**El aprendizaje de los que enseñan**", forma parte de una nueva colección temática iniciada dentro del proyecto conjunto UNESCO/UNICEF de Innovaciones en la Educación Básica (ver Ventana G).

VENTANA G

EL PROYECTO UNESCO/UNICEF "EDUCACION PARA TODOS: MANOS A LA OBRA"

El objetivo de este proyecto conjunto UNICEF/UNESCO a nivel mundial, lanzado por ambos organismos en 1992, es promover la innovación educativa en el ámbito de la educación básica. El proyecto divulga experiencias de cambio educativo a través de diversos instrumentos:

- (a) *folletos*, los cuales hasta el momento han cubierto programas seleccionados de Bangladesh, Chile, China, Egipto, India, Mali, Tailandia, Trinidad y Tobago, Senegal, y Zambia;
- (b) *videos*, disponibles, sin costo, para uso no-comercial por parte de individuos, instituciones y organizaciones vinculadas a la cuestión educativa;
- (c) una *base de datos* con información sobre programas innovadores a nivel mundial, la cual se actualiza y revisa periódicamente;
- (d) *talleres* que reúnen a decisores de políticas, especialistas y organismos de base a fin de informarse, analizar y discutir experiencias y temas vinculados a la innovación en educación;
- (e) una nueva serie de *portafolios temáticos* en torno a temas específicos tales como formación docente, educación de la niña y la mujer, repetición escolar, desarrollo infantil, entre otros.

La práctica pedagógica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje La formación docente, como todo proceso educativo, deber ser entendida esencialmente como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre uno mismo, el propio conocimiento y la propia práctica. En este proceso, que parte de un análisis crítico de la práctica y se propone retornar a ella para mejorarla, es fundamental propiciar una reflexión del maestro sobre su papel, las visiones de sí mismo, su proceso de aprendizaje, sus modos de enseñar y relacionarse con alumnos y colegas. Para facilitar ese proceso se proponen cuestiones como la necesidad de una "pedagogía de shock" (Ferreiro 1989) y el uso de técnicas cercanas a la práctica psicoanalítica a fin de promover la autoreflexión, la libre expresión, la comunicación espontánea, el distanciamiento respecto de sí mismo y de la propia práctica, la crítica y la autocrítica. En varias experiencias y programas de formación docente, y en diversas regiones del mundo, empieza de hecho a prender y extenderse este modo de concebir la formación de los maestros, lamentablemente aún predominantemente en los programas en servicio. Entre las técnicas wue cabe mencionar están: el recuento de la propia experiencia escolar (los maestros recordando y compartiendo sus vivencias de ex-alumnos), historias de vida de maestros, técnicas grupales de reflexión y análisis, el uso de la caricatura, el video, el socio y el psicodrama, así como el registro escrito de la propia experiencia.

El encuentro entre maestros Así como es necesario valorizar la práctica docente como fuente y herramienta fundamental de aprendizaje, es necesario romper con el aislamiento tradicional de la tarea docente así como con el individualismo, el academicismo y el formalismo que ha caracterizado a la formación de los maestros. Finalmente empieza a reconocerse que los maestros, igual que los profesionales de otras áreas, necesitan espacios propios para encontrarse, reflexionar e intercambiar, lo que favorece el aprendizaje entre pares, la valorización del saber de los docentes, y el trabajo cooperativo. Por sus enormes potencialidades, muchos proponen hoy dar preponderancia a esta manera de entender la formación docente, tanto inicial como en servicio, más que al dictado de cursos. Los *talleres*, la

formación participativa (Shaeffer 1990) o el enfoque *maestro-a-maestro* coinciden en este planteamiento. Sobre esta base operan los Microcentros como una política nacional de formación docente en Colombia (Vera y Parra 1990; Soler Roca 1991; Avila 1992;) y Chile. Este es, asimismo, uno de los planteamientos de la actual reforma educativa en Bolivia.

Evidentemente, la posibilidad de un trabajo docente colegiado -inédito en la tradición escolar y, en esta medida, "innovador"- supone contar con espacios y tiempos específicos y especialmente reservados para ello dentro del calendario y la normativa escolares. Esto se plantea hoy en día como un requerimiento fundamental y una reivindicación legítima de todo docente.⁶⁴

Autoestudio y autoaprendizaje Aprender a aprender, la necesidad y el gusto por el aprendizaje, son el más grave déficit de los sistemas escolares; los maestros son a la vez víctimas y aliados de ese déficit. El autoestudio no está instalado como un modo regular de aprendizaje en la sociedad: la noción de *aprender* sigue fuertemente asociada a la noción de *enseñar*, de escuela y de maestro. A esto se agregan, en el caso de la mayoría de maestros, obstáculos reales derivados de la precaria situación social, económica y laboral (falta de tiempo, de acceso a material de lectura, bibliotecas, museos, buenos programas de televisión, computadoras, etc). Una y otra vez, los programas de formación docente que cuentan con el autoestudio o la autoinstrucción -materiales repartidos a mansalva, bibliotecas distribuidas a las escuelas, módulos autoinstruccionales, videos, etc)- tropiezan con el mismo previsible fracaso.⁶⁵

Formar para el autoestudio, para el aprendizaje autónomo, es (debería ser) la principal tarea del aparato escolar. Hoy por hoy, no lo es. No obstante, el fracaso de los programas de autoaprendizaje no debe llevar a abandonar esta vía sino a organizar programas atractivos que introduzcan gradualmente a los maestros a eso que debieron aprender cuando niños, si hubieran tenido maestros diferentes. Un maestro que tiene instalada la necesidad de seguir aprendiendo y busca autónomamente las vías para hacerlo, tiene ganada la mitad de la batalla de lo que implica ser un buen maestro.

La importancia de los aspectos lúdicos La educación, y la formación de los maestros por extensión, ha adolecido tradicionalmente de una vocación por la formalidad, la rigidez, la

⁶⁴ Es común que muchas escuelas no cuenten siquiera con una "sala de profesores" o que ésta sea un espacio descuidado y poco atractivo, o que su uso se limite a la conversación informal, la corrección individual de tareas o las reuniones expresamente convocadas por la autoridad escolar.

⁶⁵ Un ejemplo es el del Proyecto *Enlaces*, el cual forma parte del proyecto *MECE Rural*, en Chile. *Enlaces* es un proyecto de computación, que ha creado una red de computación en las escuelas. La estrategia diseñada inicialmente para capacitar a los maestros, basada en la autoinstrucción, no funcionó, por lo que debieron cambiar a una estrategia de aprendizaje más dirigida. "*Los maestros no conciben aprendizaje sin enseñanza dirigida por alguien. No confían en el proceso. Adquieren competencias pero no están seguros de ellas a menos que alguien, desde afuera, les diga que está bien. Necesitan feedback*" (Fragmento de una exposición de Lucio Rehbein, jefe del área de educación del proyecto, Santiago, Noviembre 1995). Obviamente, los maestros son producto ellos mismos de un sistema educativo que enseña a aprender de esta manera.

inmovilidad e incluso el estoicismo. La antigua consigna de "la letra con sangre entra" no ha dejado de tener vigencia, aludiendo no únicamente a un método para enseñar a leer y escribir, sino al tormento y el dolor considerados indispensables para el aprendizaje en general. Si el juego y la risa se han negado a los niños, considerándolos contrarios a los objetivos de la excelencia académica y la formación de la personalidad, con mayor razón se los ha negado a los adultos y, sobre todo, a los maestros. El formalismo y la rigidez que típicamente se atribuyen al estereotipo del maestro en el mundo entero son apenas un reflejo de este rol socialmente atribuido a la educación, al aparato escolar y a los maestros como disciplinadores y hormadores de niños y jóvenes.

Hoy en día, afortunadamente, el creciente reconocimiento de la inevitabilidad del juego y de su importancia como herramienta pedagógica en el caso del niño, parece estar llevando a reconocer esta verdad para el aprendizaje en general, incluido el de los adultos y, por supuesto, el de los maestros. El juego tiene un enorme potencial y valor formativo no sólo para los niños sino también para los adultos. El verdadero aprendizaje requiere ambientes informales, distendidos, ajenos a la desconfianza y al temor. El juego, la risa, la música, el baile, deben ser parte de la formación de todo maestro y maestra, no únicamente de niños sino de de jóvenes y adultos.⁶⁶

¿QUE? ¿QUE NECESITAN APRENDER LOS MAESTROS?

No basta con agregar adjetivos al "nuevo perfil" y tareas al "nuevo rol" docente; es preciso especificar lo uno y otro implican en términos de un nuevo currículo de formación y de nuevas condiciones de trabajo para los maestros. Desde la perspectiva de la (re)definición del currículo docente, la pregunta que hay que plantearse es ¿cuáles son las *necesidades básicas de aprendizaje* (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios maestros para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol, y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los maestros aprender, en otras palabras, para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedia, instructor, disciplinador, y abrazar su nuevo rol prescrito de *facilitador de aprendizajes, orientador flexible, lector asiduo, recreador del currículo, investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo?*

La participación de los maestros en la definición de sus necesidades de aprendizaje

Lo primero es reconocer la necesidad de responder a estas y otras preguntas relacionadas con los maestros, su formación y su situación en general, con ayuda de los propios maestros y sus organizaciones. No es posible seguir diseñando políticas, planes y programas de formación

⁶⁶ Los talleres de capacitación del programa *Escuela Nueva* de Colombia incluyen muchas actividades lúdicas, dinámicas y momentos de esparcimiento colectivo; los maestros experimentan vivencialmente muchas de las actividades (juegos, canciones, bailes) que realizan sus alumnos en la escuela primaria, incluido el proceso de elección del *gobierno escolar* (Schieffelbein, 1991; Torres, 1992a).

docente -y políticas y medidas dirigidas a los docentes en general- sin la participación activa de los involucrados.⁶⁷

Coherencia entre el currículo docente y el currículo escolar

Una cosa es clara: no es posible continuar pidiendo a los maestros que realicen en sus aulas, en tanto docentes, lo que no ven aplicado en sus aulas, cuando alumnos. Tanto a nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre el currículo de la formación docente y el currículo escolar, es decir, entre lo que los maestros aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas. A menos que en su propia formación los maestros tengan oportunidad de experimentar todo aquello que ofrecen los modernos currículos escolares - una pedagogía moderna, una relación no-autoritaria de enseñanza, un ambiente democrático y pluralista de aprendizaje, libre de prejuicios y estereotipos, que estimule el razonamiento, el pensamiento crítico, la creatividad, la libre expresión, el trabajo cooperativo, etc.-, no puede reclamárseles a los maestros que apliquen en sus aulas lo que no aprendieron ni vieron puesto en práctica en su preparación para la docencia.

Obviamente, si toda la educación va en el sentido de cuestionar el enciclopedismo, el mismo principio debe aplicarse al ámbito de la formación docente. La "buena" formación docente no es más la que *transmite* muchos *contenidos* sino la que es capaz de desarrollar en los futuros maestros las *competencias* (saber y saber hacer) hoy en día consideradas esenciales en el desempeño del rol docente y en la formación de las nuevas generaciones.

¿Cuál es la especificidad del conocimiento que deben poseer los docentes?

La tradicional disyuntiva entre *saber general* y *saber especializado*, entre *formación profesional* y *formación en determinadas disciplinas* sigue vigente. Hay quienes afirman que fortalecer la identidad docente no pasa por la formación profesional sino por el manejo de un capital cultural general (o especializado) que supere los límites de los programas de estudio (Cox 1989), a fin de garantizarles una base de seguridad en el desempeño de su papel. Otros, ubicados en una perspectiva diferente del rol docente (UNESCO, 1990), y advirtiendo la gran debilidad pedagógica de la enseñanza básica actual (Muñoz Izquierdo, 1988), proponen privilegiar como saber específico del docente el saber pedagógico.

Independientemente de cualquier otra racionalidad, es preciso atender a las necesidades sentidas y a las demandas expresadas por los maestros. Administración escolar, alumnos y padres de familia esperan del maestro que enseñe determinados contenidos estipulados dentro del programa escolar; el propio maestro percibe su seguridad vinculada esencialmente al dominio de la o las materias que dicta. Contribuir a afianzar esa seguridad resulta, sin duda,

⁶⁷ Este mismo seminario, y otros similares organizados en los últimos tiempos y en otras partes del mundo en torno a la cuestión docente, han adolecido de la misma crónica ausencia. Los maestros y sus organizaciones, lamentablemente, continúan no formando parte de las listas de invitados a las reuniones internacionales (y muchas nacionales) en las que, no obstante, se habla y decide por ellos.

una prioridad dentro de cualquier programa de formación docente, tanto inicial como en servicio.

Una oferta diferenciada para necesidades diferenciadas

Sería imposible definir un currículo universal para la formación docente. En el juego entre lo *deseable* y lo *posible* intervienen la particularidad de cada contexto, la tradición educativa de cada país, así como la situación de partida, los perfiles y los roles específicos de los maestros. No todos los maestros -de educación básica o de cualquier otro nivel- tienen las mismas necesidades de aprendizaje: en su definición intervienen factores relacionados con el nivel académico y de conocimiento de los maestros, así como del contexto en que realizan (o van a realizar) su tarea. En este último caso, conviene tener en cuenta la enorme diversidad de ambientes escolares que caracterizan a la escuela primaria, y las necesidades diferenciadas que ello implica en términos de la formación docente.

En efecto, y no obstante la aparente homogeneidad, las escuelas difieren mucho entre sí y por un sinnúmero de factores: ubicación y tipo de administración (urbana o rural, en comunidades apartadas o bien situadas, públicas y privadas, gratuitas y pagadas, comunitarias, completas o incompletas, internado, etc.); tipo de alumnos (mixtas o segregadas por género, edad, raza, cultura, lengua, religión, etc., o bien dirigidas a grupos específicos: niños de la calle, trabajadores, refugiados, desplazados de guerra, discapacitados, etc.); tipo de personal docente (profesores certificados o legos, hombres o mujeres, provenientes de la propia comunidad o de fuera de ella, etc.); modos de organización escolar (pluridocentes o unidocentes, organizadas en grados, ciclos o multigrado, con trabajo docente colegiado o realizado de manera individual, etc.); calendarios y horarios (escuelas diurnas, vespertinas y nocturnas; año escolar y/o jornada diaria corta o extendida; escuelas aceleradas, etc.); instalaciones y equipamiento (existencia o no y diferentes calidades de infraestructura, servicios de alimentación y salud, material didáctico, biblioteca, etc.); currículo (currículo abierto, semi-abierto o cerrado, educación presencial o a distancia, enseñanza monolingüe o multilingüe, currículo por grados, por áreas o integrado, materiales auto-instruccionales o dirigidos, alternancia estudio-trabajo, diferentes sistemas de evaluación y promoción, etc.); relación escuela-padres de familia-comunidad (variantes con distintos grados y calidades de involucramiento de los padres y la comunidad).

Áreas de competencia docente

Es posible identificar un conjunto de *áreas de competencia docente* que, con prioridades y énfasis distintos, aparecen como parte de la canasta básica de formación docente.

ÁREAS DE COMPETENCIA DOCENTE		
1	¿para qué se enseña?	finés, objetivos y sentidos de la educación
2	¿a quiénes se enseña?	conocimiento de los alumnos y su contexto
3	¿dónde se enseña?	la institución escolar, el espacio del aula, el

		ambiente de enseñanza-aprendizaje
4	¿qué se enseña?	contenidos de la enseñanza: conocimientos, habilidades, valores y actitudes
5	¿cómo se enseña?	competencias pedagógicas tanto a nivel general como de cada asignatura o área específica
6	¿con qué se enseña?	medios y materiales para la enseñanza
7	¿cómo se evalúa?	competencias para evaluar la enseñanza y el aprendizaje
8	¿cómo se mejoran la enseñanza y el aprendizaje?	competencias para superar la práctica (autoreflexión, estudio, investigación, sistematización, trabajo colectivo entre pares, etc)

Formación más que capacitación

Como se ha dicho antes, satisfacer las múltiples y complejas demandas que plantea la tarea docente implica ubicarse en el plano de la *formación* (comprensión amplia de los problemas y desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos) más que en el de una *capacitación* estrecha (entrenamiento en habilidades y destrezas para cumplir con una tarea específica). En particular, resulta fundamental asegurar en la formación docente una visión que recupere la vinculación entre *teoría y práctica*, *gestión pedagógica* y *gestión administrativa*, y *escuela y comunidad*.

- *teoría y práctica*: La teoría es indispensable en la formación y el desempeño efectivo de la docencia, pero debe estar en función de la práctica y no a la inversa, como es lo usual. La relación práctica-teoría-práctica implica un continuo partir de la práctica para teorizarla y volver a ella con una visión enriquecida para mejorarla.
- *gestión pedagógica y gestión administrativa*: La formación docente debe incluir el desarrollo de competencias tanto para la gestión pedagógica como para la gestión administrativa, partiendo de un concepto unificado de gestión escolar que incluye tanto el ámbito administrativo como el pedagógico (Ezpeleta y Furlán, 1992).
- *escuela y comunidad*: El maestro de educación básica requiere tener una visión amplia de lo educativo, que rompa con el tradicional sectorialismo de lo educativo, según el cual todos los factores que están fuera de la escuela (y que no obstante inciden de manera determinante sobre el aprendizaje, tales como la pobreza, la nutrición, la salud, el nivel educativo de los padres, etc) son considerados no sólo extra-escolares sino extra-educativos. Parte de la tarea de un buen docente implica entender el contexto y, en particular, los determinantes de la pobreza, de la cultura y el saber populares. Esto resulta tanto más importante en el momento actual en que cobra fuerza la tendencia descentralizadora que aboga por la autonomía escolar, lo que incluye un mayor rol docente

en la definición del currículo e incluso la elaboración de proyectos institucionales a nivel de cada plantel.⁶⁸

Esta visión amplia de la formación docente, como se ha dicho, implica pensar en *plan* y en *estrategia*, con los ritmos y plazos que esto exige en el tiempo, así como analizar y re-orientar - como parte de la propia formación docente- las demandas tradicionales de capacitación por parte de los maestros.

Atender con prioridad los vacíos en la educación básica de los propios maestros

Al mismo tiempo que el sistema escolar se reforma y mejora su calidad, la formación docente deberá continuar asumiendo como tarea prioritaria la atención de los vacíos dejados por dicho sistema en la educación básica de los alumnos-futuros maestros. Dichos vacíos incluyen, a menudo, cuestiones elementales tales como lectura y escritura, expresión oral, así como conocimientos en torno a asignaturas básicas del currículo escolar.

En particular, se recomienda fortalecer las competencias lingüísticas de los maestros, críticas no sólo para su desempeño profesional sino para su propia autoestima y capacidad de seguir aprendiendo. La formación docente, tanto inicial como en servicio, requiere enfatizar la lectura como área y competencia fundamental. Además, se recomienda estimular la escritura de los maestros y, en particular, el registro escrito de la propia experiencia (diario de trabajo, registro de talleres, etc.), en la medida que la escritura es una poderosa herramienta de formación y autoformación, que contribuye a mejorar la capacidad de pensar, organizar las propias ideas, teorizar y sistematizar la práctica.⁶⁹

No asumir nada como obvio y como dado

En el pasado, ha sido usual pedir a los maestros competencias consideradas "obvias" y, por tanto, no incluidas (o incluidas apenas formalmente) en la formación docente, inicial o en servicio. Las dificultades mostradas en la práctica no hacen sino enfatizar la necesidad de convertirlas en contenidos específicos de formación teórico-práctica. Algunos ejemplos:

§ *La capacidad para innovar* Tradicionalmente se ha esperado de los maestros que introduzcan innovaciones en su práctica, ya sea espontáneamente, ya por decreto a través de los dictados centrales de una reforma educativa. No obstante, la capacidad para innovar no surge en el vacío ni se realiza por decreto. Innovar supone conocimiento, información, competencias específicas. Parte del proceso de formación docente requiere, por ello, dirigirse

⁶⁸ Dos ejemplos de esto, en el caso de América Latina, son los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), parte de la reforma educativa en Colombia, y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) iniciados en 1994 en Chile como parte del Proyecto MECE Rural.

⁶⁹ Una experiencia de formación de educadores populares realizada en el Ecuador hizo del registro escrito de la experiencia educativa en marcha (en este caso, una campaña de alfabetización en la ciudad de Quito) una herramienta central en el proceso de formación. Un recuento de la experiencia y reflexiones sobre la misma pueden encontrarse en: R.M. Torres, *Entre la acción y la praxis: crónica de un proceso de formación de educadores populares*, CIUDAD, Quito, 1989.

expresamente a desarrollar en los maestros la capacidad para innovar. La innovación en educación sólo puede hacerse efectiva a través de los maestros, y esto supone a su vez que los maestros comprendan y participen activamente del cambio (Gimeno Sacristán 1992).

§ *El trabajo en grupo* Los modernos currículos escolares prescriben el trabajo en grupo para los alumnos. Aprender a trabajar en grupo y cooperativamente es un aprendizaje complejo, que se inicia (o no) desde la infancia, y que en general va contracorriente en buena parte de las culturas occidentales; hacer del trabajo en grupo una metodología de enseñanza y aprendizaje en clase implica re-aprendizajes y re-ordenamientos profundos en la cultura escolar. Los maestros, en general, no han tenido contacto con esta modalidad de trabajo, ni como contenido ni como método, ni cuando niños ni cuando adultos. Por otro lado, la propia tarea docente, eminentemente solitaria y aislada, no provee un espacio de aprendizaje cooperativo. A menudo, asimismo, las condiciones físicas, de infraestructura y equipamiento, hacen imposible el trabajo en grupos. Otras veces, los grupos se organizan físicamente pero no existe trabajo grupal propiamente dicho.⁷⁰

§ *Las tareas en casa* Saber asignar y dosificar las tareas en casa requiere conocimiento y experiencia específicos: la tarea debe adecuarse a lo efectivamente aprendido en clase, a las posibilidades del alumno y a las condiciones de su medio familiar, cultural y económico. Antes que factor de refuerzo y compensación, la tarea escolar pasa ser a menudo, sobre todo para los alumnos de sectores pobres (falta de tiempo, condiciones y recursos para hacer la tarea, padres analfabetos o sin tiempo o capacidad para ayudar, etc), un obstáculo más y un factor que precipita la deserción. Siendo ésta un área crítica dentro de la rutina escolar, y una competencia específica a desarrollarse dentro de la formación docente, lo común es dejarla librada a la improvisación y al sentido común de cada maestro.

§ *La adaptación del currículo* Se ha vuelto corriente pedir a los maestros que "adapten" el currículo, dentro de una tendencia hacia la búsqueda de una mayor relevancia del currículo en relación a cada contexto. Los planificadores del currículo se dan de este modo a menudo por satisfechos creyendo asegurar así la necesaria flexibilidad y diversificación curricular. No obstante, la formación docente se desentiende de este requerimiento, asumiendo una sencillez y una obviedad que la propia práctica revela que no es tal. Saber adaptar el currículo es competencia compleja en la medida que resume un amplio conjunto de conocimientos y habilidades. De hecho, la "adaptación" curricular, dejada en manos de maestros e instituciones escolares sin la capacidad profesional requerida, resulta a menudo en operaciones de simple cercenamiento o empobrecimiento curricular antes que a la búsqueda mayor relevancia de los contenidos.

§ *La elaboración de pruebas, la evaluación y la promoción* Un área tan crítica como la de la evaluación queda a menudo ignorada o bien tocada muy superficialmente en la formación docente. Se asume que elaborar una prueba es cuestión de sentido común, evaluar cuestión

⁷⁰ Es común encontrar aulas en las que el espacio físico ha sido reorganizado, agrupando a los alumnos y al mobiliario, pero en las que se replica el modo tradicional de enseñanza, sólo que con mayor incomodidad para los alumnos (que tienen que mirar al profesor o copiar de costado) y mayor tensión y esfuerzo para el profesor (que tiene mayores problemas para controlar la disciplina).

relativamente "objetiva", y promover o no resultado simple de esas operaciones. Lo cierto es que la evaluación es un campo particularmente mal entendido y mal llevado en el sistema escolar, fuente mayor de ineficacia e ineficiencia. En general, los maestros se enfrentan a la elaboración de pruebas y tests para evaluar el rendimiento de sus alumnos, sin la mínima formación necesaria para ello. Estudios muestran que los maestros adoptan criterios dispares y a menudo *ad-hoc* para evaluar, y que muchos no son conscientes de la subjetividad, las limitaciones y las consecuencias de sus decisiones.

§ *La participación de la comunidad* Buscar la "participación" de los padres de familia y la comunidad ha sido una demanda legendaria hecha a los maestros. Lograr dicha "participación" es, no obstante, terreno espinoso y complicado, que va más allá de la buena voluntad o las buenas intenciones de cada maestro individualmente. Retórica y legislación escolares se limitan a decretar la participación, pero sin precisar componentes, áreas o mecanismos. Escuela-comunidad, escuela-familia, familia-comunidad, son todas ellas relaciones complejas que, en sí mismas, ameritan análisis y una mejor comprensión tanto conceptual como instrumental. La formación docente no puede limitarse a prescribir dicha relación; debe asumirla como tema específico de estudio, investigación y experimentación.

§ *La organización de actividades extra-escolares* Todo docente de educación básica, sobre todo de niños, tiene entre sus tareas las llamadas "actividades extra-curriculares", las cuales involucran un amplio repertorio de habilidades: expresión corporal, gimnasia, acrobacia, canto, música, baile, teatro, títeres, manualidades, etc. En este terreno, antes que lo aprendido formalmente, se pone a prueba el talento y las aptitudes naturales de cada maestro o maestra. Como es evidente, la formación docente debería incluir no sólo contenidos académicos sino también contenidos artísticos, a fin de desarrollar en los maestros lo que no tuvieron oportunidad de desarrollar cuando niños y mostrarles, en carne propia, la posibilidad y la importancia de ayudar a otros a descubrir talentos y vocaciones artísticas. Asimismo, la formación docente debería incluir no únicamente contenidos y actividades para el cerebro sino también para el cuerpo, no únicamente para los profesores de niños pequeños o para los profesores de Educación Física, sino para todos los maestros. El manejo del propio cuerpo debería ser considerado tan importante en la buena docencia como el manejo de las materias y los métodos de enseñanza.

No sólo aspectos cognitivos sino también actitudinales y afectivos

Los contenidos de un currículo incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Mientras que el currículo escolar reconoce la necesidad no solamente de instruir a los alumnos en los conocimientos sino también de "formar la personalidad", el currículo de la formación docente se ha concebido tradicionalmente como un currículo basado en la transmisión de conceptos y teorías. Hoy en día, no obstante, se plantea la necesidad de enfatizar dentro de la formación docente no únicamente el desarrollo de los aspectos cognitivos sino también -y sobre todo- de los aspectos actitudinales y afectivos.

El afecto, la comprensión, el saber escuchar a los alumnos, la sensibilidad y el respeto hacia lo diferente, son parte de la calidad de la educación y de la competencia profesional de todo buen

docente. Estudios muestran que la actitud del maestro es determinante sobre el aprendizaje de los alumnos, más que su preparación (Arancibia, 1988), así como sus expectativas respecto de los alumnos. Prejuicios y actitudes discriminatorias por parte de los maestros, basadas en raza, lengua, género, condición socio-económica o cualquier otro factor, inciden de manera decisiva en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos. Estudios muestran que los mismos maestros se comportan de manera diferente en escuelas de sectores medios y en escuelas de sectores pobres, tienen una visión negativa de los pobres, juzgan a sus alumnos a partir de sus familias y su medio, esperan poco de ellos y por tanto les exigen menos, todo lo cual contribuye a reproducir el círculo vicioso de la baja autoestima y el bajo rendimiento escolar. Asimismo, estudios en diversas partes del mundo muestran que los maestros no son enteramente conscientes de las múltiples situaciones en las que las niñas reciben un tratamiento diferencial (subordinado) en la escuela y en el aula de clase.⁷¹

Por todo ello, muchos proponen hoy en día adoptar la relación maestro-alumno como criterio clave para la selección, formación y evaluación docente. En todo caso, trabajar expresamente con los maestros el campo de los valores y las actitudes, los prejuicios y los estereotipos que intervienen en la relación con sus alumnos, los padres de familia y la comunidad, e incluso con otros colegas a nivel de la escuela, resulta indispensable.

Priorizar algunas áreas críticas del desempeño escolar

La formación docente, ya sea inicial o en servicio, debería apuntar prioritariamente (e incluso organizarse en torno) a aquellas áreas que tanto la experiencia empírica como la investigación revelan problemáticas dentro de la práctica docente. Algunas de dichas áreas-problema son:

§ *la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura* Aprender a leer y escribir es la más básica de las necesidades de aprendizaje confiadas al aparato escolar, y factor determinante en el futuro éxito o fracaso escolar de los alumnos. La concentración de la repetición escolar en los primeros grados de la escuela, característica de la mayoría de sistemas escolares en el mundo, está estrechamente relacionada con las deficiencias en este campo. Deficiencias que se expresan en métodos o técnicas inapropiadas de enseñanza, pero que se originan y se explican en comprensiones pre-científicas y equivocadas en torno al lenguaje y a los procesos y mecanismos que intervienen, específicamente, en la adquisición infantil del lenguaje escrito. Pocos campos como el de la alfabetización infantil han dado un salto tan grande en términos de investigación y desarrollo teórico y práctico en los últimos veinte años; pocos campos como éste, no obstante, continúan siendo tan atrasados en la práctica escolar y en la formación de los maestros. Mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes escolares en este campo implica proveer a los maestros no únicamente nuevos métodos y técnicas, o nuevos materiales didácticos, sino una comprensión renovada y actualizada del lenguaje y del proceso de alfabetización en sentido amplio (Ferreiro 1979, 1989, 1993).

⁷¹ Un estudio realizado en el Ecuador muestra que las maestras mujeres tienden a tener incluso patrones más "machistas" de comportamiento que los hombres (Robalino *et.al.*, 1992).

§ *la repetición, sus factores y consecuencias* La repetición es un fenómeno relativamente incomprendido y oculto, que afecta a los sistemas escolares en todas las regiones y que cobra perfiles dramáticos en la región latinoamericana. Aunque por lo general se destaca de la repetición el factor económico (desperdicio de recursos, ineficiencia del sistema, etc), las consecuencias más importantes y devastadoras se dan en el plano social y afectivo, comprometiendo la autoconfianza y la autoestima de los alumnos y detonando a menudo la deserción temprana y definitiva del sistema escolar, particularmente entre las niñas. Los factores que intervienen en la repetición son múltiples, y varios de ellos entran bajo la responsabilidad y el control directo de los maestros. No obstante, estudios en diversas partes muestran que, en general, la administración escolar y los maestros en particular no sólo no perciben la repetición como un problema ni desde el punto de vista de los alumnos y sus familias ni desde el punto de vista de su idoneidad como docente o de la institución escolar como tal. Evidentemente, la formación docente debería hacer del tema repetición un tema de análisis y reflexión, y ofrecer a los maestros alternativas y herramientas concretas para lidiar con el problema.

§ *el uso del tiempo en la escuela* Diversos estudios confirman lo que el sentido común advierte: a mayor tiempo de exposición al aprendizaje, mejores los resultados de dicho aprendizaje. Obviamente, además, no sólo importa cuánto tiempo se invierte en la instrucción sino cómo se utiliza dicho tiempo. Diversos estudios también muestran que la administración escolar y los maestros en particular tienen escasa reflexión en torno a la relación tiempo de instrucción/aprendizaje, y, sobre todo, en torno a su propio manejo del tiempo en clase (Schiefelbein *et. al.* 1994). Resulta pues evidente la necesidad de incluir este tema en la formación docente.

§ *el sistema multigrado* El multigrado (alumnos de diferentes grados o niveles trabajando juntos bajo la guía de un único maestro) está más extendido en el mundo de lo que regularmente se supone. algunos países, está ampliamente extendido en las zonas rurales y remotas. Lamentablemente, también está extendida la falta de comprensión de lo que implica el multigrado como sistema de enseñanza-aprendizaje, con sus requerimientos específicos en términos de organización, currículo, formación docente, etc. A menudo, la (mal llamada) "escuela multigrado" consiste en amontonar niños de edades diversas en una sola aula y poner al frente de la misma a un maestro sin información o formación específica para enfrentar dicha situación. De hecho, no sólo los maestros que trabajan con modalidades multigrado sino todos los maestros de educación básica se beneficiarían enormemente si tuviesen acceso al estudio de las modalidades multigrado, no sólo porque, en esencia, toda aula es heterogénea, sino por el conjunto de elementos potencialmente innovadores que hacen a la metodología multigrado (trabajo en grupo, materiales auto-dirigidos o auto-instruccionales, mayor autonomía de los alumnos, colaboración entre pares, etc).

§ *las "dificultades de aprendizaje"* Es común la atribución de las deficiencias de aprendizaje a los propios alumnos. Aparato escolar y familia coinciden a menudo en liberar de toda responsabilidad al aparato escolar, el currículo y los maestros. No obstante, demasiado a menudo los (mal llamados) "problemas de aprendizaje" son en verdad "problemas de enseñanza". La propia distinción entre *enseñanza* y *aprendizaje* no está clara en el sistema escolar y en el campo educativo en general: se asume que todo lo que se enseña se aprende,

y que todo lo que se aprende es producto de la enseñanza. Reflexionar sobre todos estos temas es esencial para contrarrestar la creciente tendencia a encontrar discapacidad donde simplemente hay una escuela incapaz de lidiar con la diferencia o de adecuarse a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Resulta asimismo esencial en el desarrollo de un rol docente capaz de trascender el "saber enseñar" y de plantearse como objetivo el "lograr que los alumnos aprendan".

BIBLIOGRAFIA

- A.B.O.P, "Teaching in the Information Age: Problems and New Perspectives", Contribution to the Work of the International Commission on Education for the 21st Century, General Union of Educational Personnel and the National Institute for Curriculum Development, The Netherlands, Marzo 1994 (mimeo).
- ARANCIBIA, Violeta, "Didáctica de la educación primaria", en: C. Muñoz Izquierdo (ed.), **Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina**, CEE-REDUC, México, 1988.
- ARRIEN, Juan Bautista, "La calidad de la educación: una reflexión pedagógica", Teleseminario Iberoamericano sobre Calidad de la Educación, UNESCO-OREALC, Santiago, 1995 (mimeo).
- ASSAEL, Jenny, "Talleres de Educación Democrática (TED)", en: **Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento**, PIIE/ICI, Santiago, 1992.
- AVALOS, Beatrice y Wadi Haddad, **A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand: Synthesis of Results**, IDRC, Ottawa, 1981.
- AVALOS, Beatrice, **Approaches to Teacher Education: Initial Teacher Training**, Commonwealth Secretariat, Londres, 1991.
- AVILA APONTE, Rosa, "Alternativas en la formación permanente: Microcentros rurales y escuelas demostrativas", en: **Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento**, PIIE/ICI, Santiago, 1992.
- BACCHUS, Kazim, A.A. Aziz, S.H. Ahmad, F.A. Bakar y S. Rodwell, **Curriculum Reform**, Commonwealth Secretariat, Londres, 1991.
- BANCO MUNDIAL, **Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion**, A World Bank Policy Study, Washington, D.C., 1988.
- BANCO MUNDIAL, **Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review**, Washington D.C., 1995.
- BARRIGA, H. y G. Vidalón, **Influencia del docente en el rendimiento del alumno**, INIDE, Lima, 1978.
- BÖTTCHER, Wolfgang, "The Role of Teachers and the Reform of Education", General Union of Educational Personnel and the National Institute for Curriculum Development, Alemania, Marzo 1994 (mimeo).
- BRASLAVSKY, Cecilia y Alejandra Birgin, "Quiénes enseñan hoy en la Argentina", en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 34, UNESCO-OREALC, Santiago, 1994.
- CABALLERO, Roberto, "La evaluación docente", en: **Básica**, N° 2, "Formación de Profesores", Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, D.F., Noviembre-Diciembre 1994.
- CALLEJAS, Juan Nicolás, "Carrera Magisterial: Problemática y Evaluación", en: **Básica**, N° 2, "Formación de Profesores", Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, D.F., Noviembre-Diciembre 1994.
- CARRETERO, Mario, "La reforma española: balance y perspectivas", en: **Novedades Educativas**, N° 56, Buenos Aires, Agosto 1995.
- CEAAL/TAREA, **La construcción de las políticas educativas en América Latina: Educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú**, Lima, 1995.
- CEPAL, **¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos**, Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, 1991.
- COLDEVIN, Gary y Som Naidu, "In-service Education at a Distance: Trends in Third World Development", en: **Open Learning**, Febrero 1989.
- COLL, César, **La reforma del sistema educativo español: La calidad de la enseñanza como objetivo**, Colección Educación, N° 4, Instituto FRONESIS, Quito, 1992.

- CONDEMARIN, Mabel, "Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al P-900", en: **Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento**, PIIE/ICI, Santiago, 1992.
- CONTRERAS DOMINGO, José, "El currículum como formación", en: **Cuadernos de Pedagogía**, N° 184, Barcelona, 1990.
- CORAGGIO, José Luis, "Economía y educación en América Latina: Notas para una agenda para los 90", en: **Papeles del CEAAL**, N° 4, Santiago, 1993.
- CORAGGIO, José Luis, "Human Capital: The World Bank's Approach to Education in Latin America", en: J. Cavanach *et. al.* (editor), **Beyond Bretton Woods**, IPS/TNI, Washington, 1994(a).
- CORAGGIO, José Luis, "Las nuevas políticas sociales: El papel de las agencias multilaterales", ponencia presentada en el Seminario-Taller sobre Estrategias de lucha contra la pobreza y el desempleo estructural, CEUR-Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1994(b) (mimeo).
- CORAGGIO, José Luis, **Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación**, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1995a.
- CORAGGIO, José Luis, "Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción?" (ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial es as Políticas de Educação no Brasil", Ação Educativa, Sao Paulo, 1995), **Ponencias** N° 16, Instituto FRONESIS, Quito, 1995b.
- COX, Christian y Jacqueline Gysling, **La formación del profesorado en Chile 1824-1987**, CIDE, Santiago, 1990.
- CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), "Condiciones de Trabajo y Salud de los Docentes", en: **Página/12**, "Argentina: país de riesgo", Buenos Aires, 1 Septiembre, 1995.
- CHELU, Frank y Fred Mbulwe, "The Self-Help Action Plan for Primary Education (SHAPE) in Zambia", en: A. Little, W. Hoppers y R. Gardner (ed.), **Beyond Jomtien: Implementing Primary Education for All**, Macmillan Press Ltd., Londres, 1994.
- DAE (Association for the Development of African Education), **DAE Newsletter**, Vol 7, N° 3, Paris, Julio-Septiembre 1995.
- DATT, Krishna, "Strengthening the Role of Teachers and Reasserting the Value of the Teaching Profession", Contribution to the Work of the International Commission on Education for the 21st Century", Council of Pacific Teachers Organizations, Fiji, Marzo 1994 (mimeo).
- DEBLÉ, I. y Gabriel Carron (editores), **Jomtien, trois ans après. L'éducation pour tous dans les pays du Sahel**, UNESCO-IIEP/UNICEF, Paris, 1993.
- DE GRAUWE, Anton y Doran Bernard (editores), **Developments After Jomtien: EFA in the South-East Asia and the Pacific Region**, UNESCO-IIEP/UNICEF, Paris, 1995.
- DE IBARROLA, María, "Evaluación del trabajo docente: ¿garantía de calidad de la educación pública?", en: **Básica**, N° 2, "Formación de Profesores", Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, D.F., Noviembre-Diciembre 1994.
- DE IBARROLA, María y Gilberto Silva, "Políticas públicas y profesionalización del magisterio en México", México, D.F., 1995 (mimeo).
- ESPINOLA, Viola (editora), **La construcción de lo local en los sistemas educativos descentralizados: Los casos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia**, CIDE, Santiago, 1994.
- EZPELETA, Justa, **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina**, UNESCO-OREALC, Santiago, 1989.
- EZPELETA, Justa y Alfredo Furlán (comp.), **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
- FECODE, Memorias del Segundo Congreso Pedagógico Nacional, **Educación y Cultura**, N° 36-37, Bogotá, Marzo 1995.

- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky, **Los procesos de escritura en el desarrollo del niño**, Siglo XXI, México, 1979.
- FERREIRO, Emilia, **Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina**, Siglo XXI, México, 1989.
- FERREIRO, Emilia, **La alfabetización de los niños en la última década del siglo**, Colección Educación, N° 5, Instituto FRONESIS, Quito, 1993.
- FILP, Johanna, C. Cardemil y C. Valdivieso, **Profesoras y profesores efectivos en Chile**, CIDE, Santiago, 1984.
- FILP, Johanna, "El primer año de la escuela: ¿puerta a un mundo nuevo?", en: J.E. García-Huidobro (ed.), **Escuela, calidad e igualdad**, CIDE, Santiago, 1989.
- FILP, Johanna, **The 900 Schools Programme: improving the quality of primary schools in impoverished areas of Chile**, IIEP, Monograph N° 9, Paris, 1993.
- FORO EDUCATIVO, **Ser maestro en el Perú: Reflexiones y propuestas**, Lima, 1994.
- FREIRE, Paulo, **Cartas a quien pretende enseñar**, Siglo XXI, México, 1994.
- FULLER, Bruce, "Can Central Policies Effectively Adjust Who Teaches and How Teaching Occurs Inside the Classrooms?", World Bank/Harvard Workshop, Julio 1993 (mimeo).
- GAJARDO, Marcela y A. M. de Andraca, **Docentes y docencia. Las zonas rurales**, UNESCO/FLACSO, Santiago, 1992.
- GALLÉN, Verna y June Bold, "Saskatchewan Teachers' Federation Study of Teaching", Saskatchewan Teachers' Federation, Saskatoon, 1989.
- GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (editor), **Escuela, calidad e igualdad: Los desafíos para educar en democracia**, CIDE, Santiago, 1989.
- GATTI, Bernardette, "Avaliação educacional no Brasil: Experiências, problemas, recomendações", en: **Estudos em Avaliação Educacional**, N° 10, Fundação Carlos Chagas, Sao Paulo, julio-diciembre 1994.
- GIMENO SACRISTAN, José y A. Pérez Gómez, **La enseñanza: su teoría y su práctica**, AKAL Editor, Madrid, 1985.
- GIMENO SACRISTAN, José, "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores", en: **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
- HADDAD, Wadi, "Teacher Training: A Review of World Bank Experience", **EDT Discussion Paper**, N° 21, The World Bank, Washington, D.C., 1985.
- HIIED, **The Forum**, "Teacher Training for Teacher Learning", Vol. 2, N° 1, 1993.
- HUBERMAN, Susana, **Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores**, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1994.
- HUSAIN, Shahid Husain, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe (Discurso pronunciado en la sesión inaugural de PROMEDLAC V, Santiago, junio 1993), en: UNESCO-OREALC, **Informe Final**, Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Junio 1993.
- JUNG, Ingrid, "Propuesta de formación del maestro bilingüe", en: **Ser maestro en el Perú: Reflexiones y propuestas**, Foro Educativo, Lima, 1994.
- KENNEDY, Mary M., "Teacher Learning: An Agenda for Research to Improve Teacher Training", en: **The Forum**, Vol. 2, Issue 1, HIID, Cambridge, 1992.
- KING, Kenneth y Jasbir Sarjit Singh, **Quality and Aid**, Commonwealth Secretariat, Londres, 1991.
- KLEES, Steven J., "The Economics of Educational Technology", en: T. Husen y T. Neville Postlethwaite (eds.), **The International Encyclopedia of Education** (2a. edición), Pergamon, Oxford, 1994.
- LEVIN, Henry M. y Marlaine Lockheed (editores), **Effective Schools in Developing Countries**, The Falmer Press, Washington, D.C., 1993.
- LIPING MA, "In-Service Training Programs for Novice Teachers in China: A Conversation with Yu Yi", en: **The Forum**, Vol. 2, Issue 1, HIID, Cambridge, 1992.

- LITTLE, Angela, Wim Hoppers y Roy Gardner (editores), **Beyond Jomtien: Implementing Primary Education for All**, Macmillan Press, Londres, 1994.
- LOCKHEED, Marlaine y Nicholas Longford, **A Multilevel Model of School Effectiveness in a Developing Country**, World Bank Discussion Papers, N° 69, Washington, D.C., 1989.
- LOCKHEED, Marlaine y Adriaan Verspoor, **Improving Primary Education in Developing Countries**, Oxford University Press, A World Bank Publication, Washington D.C., 1991.
- LORFING, I. y R. Govinda (editores), **Development Since Jomtien: EFA in the Middle East and North Africa**, UNESCO-IIEP/UNICEF, Paris, 1995.
- MCGINN, Noel, *et. al.*, **Repitencia en la Escuela Primaria: Un Estudio de la Escuela Rural en Honduras**, BRIDGES/USAID, Cambridge, Mass., 1992
- MINISTRY OF EDUCATION-BRAZIL, **The Development of Education. National Report 1992-1994**, Documento presentado en la 44 Sesión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Octubre 1994.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (editor), **Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado Actual de las Investigaciones Realizadas en América Latina**, CEE-REDUC, México, 1988.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, "Los insumos educativos en las estrategias para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje", en: **Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción**, UNESCO-OREALC, Santiago, 1993.
- NAMO DE MELLO, Guiomar, "Capacitación: complejidad de la sencillez", en: **Básica: Revista de Escuela y del Maestro**, N° 1, Fundación SNTE, México, Septiembre-Octubre 1994.
- NIELSEN, H. Dean y M. Teresa Tatto, **The Cost-Effectiveness of Distance Education for Teacher Training**, BRIDGES Research Report Series, N° 9, Cambridge, Abril 1991.
- NOVA ESCOLA, "Alfabetização: Talleres de leitura mudam a prática de educadores populares", en: **Nova Escola**, N° 71, Sao Paulo, Noviembre 1993.
- O.C.D.E., **Escuelas y calidad de la enseñanza (Informe Internacional)**, Paidós-MEC, Barcelona, 1991.
- PALACIOS, Alfredo, "Xixiltón", en: **Primer Concurso Nacional de Narrativa Breve sobre el Tema 'La Vida en la Escuela'**, Volumen I, Fundación SNTE, México, 1992.
- PALAFOX, Juan Carlos, Juan Prawda y Eduardo Vélez, "Primary School Quality in Mexico", en: **Comparative Education Review**, N° 2, Vol. 38, Mayo 1994.
- PASCUAL, Enrique y Eugenio Rodríguez F., "Formación de profesores y calidad de la educación", Teleseminario Iberoamericano sobre Calidad de la Educación, UNESCO-OREALC, Santiago, 1995 (mimeo).
- PATRINOS, Harry A. y George Psacharopoulos, **Socioeconomic and Ethnic Determinants of grade Repetition in Bolivia and Guatemala**, The World Bank, Washington, D.C., 1992.
- PIIE-TED, **Momento Informativo**, Boletín N° 20, Santiago, Diciembre 1993.
- PIIE, **Talleres de Educación Democrática (TED)**, Cuaderno de Apoyo para los Participantes de Talleres, Santiago, 1990.
- PINTO, Luisa, "Una experiencia institucional de Educación Popular en la escuela", en: **La Piragua**, N° 4, CEAAL, Santiago, 1992.
- PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, **Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje**, Nueva York, 1990.
- PROGRAMA TINKUY-TAREA, **Educación, crisis y alternativas de respuesta para un proyecto educativo**, TAREA, Lima, 1991.
- PSACHAROPOLOUS, George, Carlos Rojas y Eduardo Vélez, "Achievement Evaluation of Colombia's *Escuela Nueva*", en: **Working Papers**, Banco Mundial, Washington D.C., 1992.
- PURYEAR, Jeffrey M. y José Joaquín Brunner (editores), **Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas: An Inter-American Dialogue Project**, OEA, Volumen I, Washington D.C., 1994(a).

- PURYEAR, Jeffrey y José Joaquín Brunner, **Una agenda para la reforma educacional en América Latina**, Diálogo Interamericano, Resumen Ejecutivo de Política, Washington, D.C., 1994(b).
- REIMERS, Fernando, "Knowing the Limits of What We Know", en: **The Forum**, N° 1, Vol. 2, HIID, Cambridge, 1992.
- REMEDI, Eduardo, "Formas de interpelación en la construcción de una identidad: Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas", en: **Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento**, PII/ICI, Santiago, 1992.
- REYES, Ramiro y Rosa María Zúñiga, **Diagnóstico del subsistema de formación inicial**, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, D.F., 1994.
- ROBALINO, Magaly, M. Robalino y Edgar Isch, **Mujeres invisibles**, Un estudio del sexismo en la docencia y en los textos escolares, Quito, 1992, DINAMU/CENAISE, UNICEF, Quito, 1992.
- SALMON, Hazel, "Formación docente para un sistema mejorado de educación", en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 26, UNESCO-OREALC, Santiago, 1991.
- SANDOVAL FLORES, Etelvina, "Vigencia del normalismo", en: **Básica: Revista de Escuela y del Maestro**, N° 1, Fundación SNTE, México, Septiembre-October 1994.
- SASKATCHEWAN TEACHERS' FEDERATION, "The Teaching Function and the Role of the Teacher in a Changing Role", Contribution to the Work of the International Commission on Education for the 21st Century", Marzo 1994 (mimeo).
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (SEP)-MEXICO, **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, México, 1992.
- SHAEFFER, Sheldon, "Participatory Approaches to Teacher Training", en: V.D. Rust y P. Dalin (eds.), **Teachers and Teaching in the Developing World**, Garland, Nueva York, 1990.
- SHAEFFER, Sheldon, **Participation for Educational Change: A Synthesis of Experience**, UNESCO-IIEP, Paris, 1994.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto, **In Search of the School of the XXI Century: Is the Colombian Escuela Nueva the Right Pathfinder?**, UNESCO/UNICEF, Santiago, 1991.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y Laurence Wolff, **Repetition and Inadequate Achievement in Latin America's Primary Schools: A Review of Magnitudes, Causes, Relationships and Strategies**, Banco Mundial-UNESCO/OREALC, 1992.
- SCHIEFELBEIN, E., C. Braslavsky, B. Gatti y P. Farrés, "Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina", en: **Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe**, N° 34, UNESCO-OREALC, Santiago, 1994.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto, "La reforma educativa en América Latina: un programa de acción", en: **Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe**, N° 37, UNESCO-OREALC, Santiago, 1995(a).
- SCHIEFELBEIN, Ernesto y Juan Carlos Tedesco, **Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina**, Santillana, Buenos Aires, 1995(b).
- SCHWILLE, John R., Reseña del libro *Improving Primary Education in Developing Countries* (M. Lockheed y A. Verspoor, Banco Mundial, Oxford University Press, 1991), en: **Comparative Education Review**, Vol. 37, N° 4, Noviembre de 1993.
- SILVA, Gilberto, Adrián Castelán y Antonio Blanco, "La disputa por el salario: Análisis sobre las tendencias salariales de los maestros de educación primaria y universitaria 1976-1995", en: **Básica**, N° 5, "Gestión Escolar", Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, D.F., Mayo-Junio 1995.
- SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México), **10 propuestas para asegurar la calidad de la educación pública**, México, D.F., 1994.
- SOLER ROCA, Miguel, **Acerca de la educación rural. Impresiones de viaje**, UNESCO-OREALC, Santiago, 1991.

- SUBIRATS, José e Ivonne Nogales, **Maestros, escuelas, crisis educativa**, UNESCO-OREALC, Santiago, 1989.
- TARRÉS, Montserrat, "Perfeccionamiento docente y calidad de la educación", en: **Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento**, PIIE/ICI, Santiago, 1992.
- TATTO, María Teresa, Dean Nielsen y William Cummings, **Comparing the Effects and Costs of Different Approaches for Primary School Teachers: The Case of Sri Lanka**, BRIDGES Research Report Series, N° 10, Cambridge, 1991.
- TATTO, María Teresa, "Policies for Teachers Working in the Periphery: An International Review of the Literature", in: W.K. Cummings (editor), **Reaching Peripheral Groups: Community, Language and Teachers in the Context of Development**, Special Studies in Comparative Education, N° 31, Universidad Estatal de Nueva York en Buffalo y Proyecto ABEL, Washington, D.C., 1993.
- TEDESCO, Juan Carlos, "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina", en: **Boletín del Proyecto Principal en América Latina y el Caribe**, N° 28, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos, "Tendencias actuales de las reformas educativas", en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 35, UNESCO-OREALC, Santiago, 1994.
- TIRADO, Felipe, "La evaluación del desempeño ante la Carrera Magisterial", en: **Básica**, N° 2, "Formación de Profesores", Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, D.F., Noviembre-Diciembre 1994.
- TONUCCI, Francisco, **¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después**, Rei, Buenos Aires, 2a. ed., 1994.
- TORO, José Bernardo, "La construcción de la nación y la formación de educadores en servicio", Bogotá, julio 1994 (mimeo).
- TORRES, Rosa María, **Educación popular: un encuentro con Paulo Freire**, CECCA/CEDECO, Quito, 1986.
- TORRES, Rosa María, **Entre la acción y la praxis: crónica de un proceso de formación de educadores populares**, CIUDAD, Quito, 1989.
- TORRES, Rosa María, **Escuela Nueva: una innovación desde el Estado**, Colección Educación, N° 3, Instituto FRONESIS, Quito, 1992(a).
- TORRES, Rosa María, "Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva de Colombia", en: **Perspectivas**, N° 84, UNESCO, Paris, 1992(b).
- TORRES, Rosa María, "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en: **Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción**, UNESCO-OREALC/IDRC, Santiago, 1993.
- TORRES, Rosa María, Prólogo al libro de Paulo Freire **Cartas a quien pretende enseñar**, Siglo XXI, México, 1995(a).
- TORRES, Rosa María, "De críticos a constructores: Educación popular, escuela y 'Educación para Todos'", en: **Memoria VI Seminario Internacional "Universidad y Educación Popular"**, Universidad Federal da Paraíba, Joao Pessôa, 1995(b).
- TORRES, Rosa María, **Los achaques de la educación**, Instituto FRONESIS-LIBRESA, Quito, 1995(c).
- TORRES, Rosa María, **¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial**, ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", Ação Educativa, Sao Paulo, 1995), Ponencias N° 17, Instituto FRONESIS, Quito, 1995.
- TOVAR, Teresa, **Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú**, DESCO/UNESCO-OREALC, Lima, 1989.
- TOVAR, Teresa, "Política educativa y rol del magisterio", en: **Ser maestro en el Perú: Reflexiones y propuestas**, Foro Educativo, Lima, 1994.
- TOVAR, Teresa, Hugo Díaz y Manuel Iguíñiz, **Educación peruana: el futuro posible**, Materiales para la Discusión, TAREA, Lima, 1995.
- UNESCO, **Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000**, Narcea Ediciones, Madrid, 1990.

- UNESCO, **Proyecto de Informe Final. Carta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe** (Quito, 22-25 abril, 1991), 1991.
- UNESCO, **EFA 2000**, N° 9, "Focus Teachers: The 44 million struggling against the odds", Paris, Octubre-Diciembre 1992.
- UNESCO, **Fuentes UNESCO**, N° 52, "Comisión Delors: ¿Qué educación para el año 2000?", Paris, Noviembre 1993.
- UNESCO, **World Education Report 1993**, Paris, 1993
- UNESCO, **Education for All: Status and Trends**, Paris, 1994.
- UNESCO, **Informe Final. Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe** (Santiago, 8-11 junio 1993), 1994.
- UNESCO, **Quality Education for All. Final Report**, Second Meeting of the International Consultative Forum on Education for All (Nueva Delhi, 8-10 Septiembre 1993), Paris, 1994.
- UNESCO-OREALC, "El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos", Documento de Trabajo (PROMEDLAC IV), en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 24, Santiago, 1991(a).
- UNESCO-OREALC, "Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe 1990-1995" (PROMEDLAC IV) y "Declaración de Quito", en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 24, Santiago, 1991(b).
- UNESCO-OREALC, **Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1989**, Santiago, 1992.
- UNESCO-OREALC/IDRC, **Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción**, Santiago, 1993(a).
- UNESCO-OREALC, "Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje", "Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo", "Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996" y "Declaración de Santiago", en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 31, Santiago, 1993(b).
- UNESCO-OREALC, "Jornadas de reflexión pedagógica: formación docente inicial para los profesores de la educación básica. Consulta de expertos", **Informe Final**, Santiago, 24-26 enero 1995 (mimeo).
- UNICEF, **Llegar a los excluidos: Enfoques no-formales y educación primaria universal**, Sección Educación, Nueva York, 1993.
- UNICEF, **UNICEF y la educación básica**, Sección Educación, Nueva York, 1995.
- UNICEF-UNESCO, **Por qué es fundamental la transición de la educación inicial a la primaria**, Bogotá, 1988.
- UNICEF-Vietnam, "Evaluation of the Multigrade Teaching Project in Vietnam", Hanoi, 1994 (mimeo).
- VAN KALMTHOUT, Ellen y Barbara O'Grady, "Teacher Training/Teacher Content Knowledge Study", en: **The Forum**, Vol. 2, N° 1, HIID, Cambridge, 1992.
- VARIOS AUTORES, **Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento**, PIIE/ICI, Santiago, 1992.
- VASCO, Carlos E., "Cinco aspectos sobre la calidad de la educación", Teleseminario Iberoamericano sobre Calidad de la Educación, UNESCO-OREALC, Santiago, 1995 (mimeo).
- VASQUEZ FUENTE, Alicia, "La triste historia de una cándida profesión y su desalmada licenciatura", en: **Básica: Revista de Escuela y del Maestro**, N° 1, Fundación SNTE, México, Septiembre-October 1994.
- VERA, César y Francisco Parra, "Microcentros y formación docente", en: **Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N° 22, UNESCO-OREALC, Santiago, 1990.
- VERSPOOR, Adriaan M., "Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación básica", en: **Perspectivas**, Vol. XXI, N° 3, UNESCO, Paris, 1991.
- VILAR, Sergio, **El futuro de la cultura**, Plaza & Janés Editores, Barcelona, 1988.

Rosa María Torres

Formación docente: Clave de la reforma educativa

- WOLFF, Laurence, E. Schiefelbein y J. Valenzuela, **Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: Hacia el siglo XXI**, Informe N° 28, Departamento Técnico para América Latina y el Caribe, Banco Mundial, Washington, D.C., Mayo 1993.
- WRIGHT, R. y R. Govindra (editores), **Three Years After Jomtien: EFA in the Eastern and Southern Africa Region**, UNESCO-IIEP/UNICEF, Paris, 1994.