

PERSPECTIVAS

Revista trimestral
de educación comparada

Numero ciento veintitres
123

Docentes para el siglo XXI

Vol.XXXII, n°3, de septiembre de 2002

EDITORIAL

**LA DEMANDA AUMENTA,
PERO LAS CONDICIONES
SIGUEN SIENDO INSUFICIENTES**

No cabe duda de que el siglo XXI se ha iniciado con imperiosas exigencias de que la educación adquiriera una dimensión mundial. Es lo que Eveline Herfkens sugiere en su artículo para la sección “Posiciones/Controversias” de este número de *Perspectivas*. Un aspecto de esa importante aspiración es que la educación básica debe contribuir a la reducción de la pobreza. Se trata de una necesidad apremiante y que, hasta cierto punto, es posible satisfacer.

La contribución de la educación a las acciones encaminadas a reducir la pobreza dependerá en buena medida de la calidad de los procesos educativos que apliquen las sociedades y las escuelas, y también del empeño de maestros y profesores en mejorar esa calidad. Por tal motivo es sumamente importante recopilar ejemplos y fomentar el debate sobre la formación docente para el siglo XXI.

Esa es la razón por la que el *dossier* del presente número de *Perspectivas* está dedicado al tema de la formación de los maestros y profesores para el siglo XXI. Los artículos que lo integran, seleccionados, revisados y presentados por nuestra editora invitada Beatrice Avalos -a quien el Comité Editorial agradece profundamente su colaboración- exponen una visión de las investigaciones, los logros y los problemas existentes en ese ámbito en diferentes regiones del mundo.

En general, los autores destacan aspectos relacionados con la remodelación institucional de la formación docente y la innovación pedagógica. Sin embargo, como señala Beatrice Avalos: “la mayor parte del tiempo, [maestros y profesores] trabajan en las aulas y las escuelas al margen de los debates sobre su función y su desempeño, hasta que tales debates afectan su vida cotidiana”. Esa es precisamente la causa de que, en mi intervención ante la 46ª Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza, celebrada en Santiago (Chile) en julio de 2001 y de la que proceden los artículos del *dossier*, me refiera a la necesidad de ir redefiniendo el perfil profesional del docente desde una perspectiva humanista.

Los maestros y profesores del siglo XXI habrán de estar capacitados para desarrollar en el alumno el espíritu público y comunitario, la empatía, la sabiduría, el institucionalismo y el pragmatismo, pero no sólo este último.¹ Deberán saber y ser capaces de enseñar que el futuro de cada individuo depende del futuro de todos, de identificarse con lo que sienten sus distintos alumnos, de ponerse en su lugar y de enseñarles a aprender, de acostumbrarlos a interrogarse y a buscar sus propias respuestas -en vez de repetir opiniones preconcebidas-, de favorecer la asociación de prácticas institucionales diferentes adaptadas a las nuevas tecnologías -pero oponiéndose al aislamiento egoísta que a veces conllevan-, y de adoptar criterios para seleccionar y proponer contenidos y métodos apropiados que favorezcan el aprendizaje.

Es obvio que la evolución de los docentes, como individuos y como grupo profesional, está estrechamente vinculada a la infraestructura proporcionada por la sociedad y a las condiciones impuestas por ésta. A este respecto, es interesante leer el artículo en el que Abbas Bazargan explica, utilizando el ejemplo de la República Islámica del Irán, de qué forma los indicadores educacionales reflejan “la salud de un sistema de enseñanza”.

Las nuevas cualidades exigidas requieren un capital cultural difícil de adquirir, consolidar y mantener. Es indudable que muchos educadores de todo el mundo desearían avanzar en esa dirección. Y tampoco admite duda que existen ya métodos de trabajo que nos permitirían progresar en el establecimiento de un vínculo entre las competencias y los conocimientos especializados necesarios para ayudar a consolidar una Educación para Todos capaz de combatir la pobreza y favorecer la paz mundial. En todas las regiones del mundo hay siempre docentes cuyos ejemplos y reflexiones anticipan el cambio y lo promueven entre sus colegas. Sri Aurobindo, cuya reseña biográfica se añade a la larga serie de semblanzas de prestigiosos educadores publicada en la revista de educación comparada de la UNESCO, fue uno de ellos.

No obstante, existen maestros y profesores que experimentan dificultades para aportar su necesaria y esperada contribución. Particularmente en África, América Latina y varios países de Asia, y también cada vez más en diversos países de Europa oriental, las condiciones de vida y de trabajo de los maestros dejan mucho que desear. Sus remuneraciones son modestas,² y los incentivos y mecanismos puestos en marcha para estimular su actividad no son suficientemente convincentes.

Esto reafirma la imprescindible necesidad de incrementar los recursos destinados a la educación básica, no sólo para garantizar educación a una proporción cada vez mayor de la población, sino también para que muchos maestros y profesores en situación precaria puedan

disfrutar de niveles mínimos de vida que les permitan desempeñar sus funciones conforme a sus deseos.

CECILIA BRASLAVSKY

Notas

1. Véase: C. Braslavsky, *Teacher education and the demands of curricular change*. Nueva York, American Association of Colleges for Teacher Education, 2002. (Cuadragésimo segunda conferencia en memoria de Charles W. Hunt.)
2. OCDE; UNESCO-UIS. *Docentes para las escuelas de mañana: análisis de los indicadores mundiales*. París, UNESCO-UIS/OECD, 2001.

Versión original: inglés

Eveline L. Herfkens (Países Bajos)

Licenciada en derecho y economía por la Universidad de Leiden. Ha ocupado diversos cargos públicos: miembro del Comité Económico de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (1986-1989), directora ejecutiva del Banco Mundial (1990-1996), embajadora extraordinaria y plenipotenciaria y representante de los Países Bajos ante las Naciones Unidas (Ginebra). En agosto de 1998 fue nombrada en su país ministra de Cooperación para el Desarrollo. En abril de 2002 presidió en Ámsterdam la Conferencia "Impulsar las actividades en favor de la Educación para Todos". En julio de 2002, tras el cambio de gobierno en los Países Bajos, se retiró de la política. Escribió este artículo durante su etapa de ministra.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

ACELERAR LOS ESFUERZOS

EN FAVOR DE LA EDUCACION PARA TODOS:

REDUCIR LA POBREZA

MEDIANTE LA EDUCACION BASICA

Eveline L. Herfkens

En Uganda, los campesinos que han cursado cuatro años de educación primaria producen un 7% más que los que no han recibido instrucción. Cuando una mujer de Zambia sigue el ciclo completo de la educación primaria, sus hijos tienen un 25% más de posibilidades de sobrevivir. En Bangladesh, las mujeres con estudios secundarios asisten tres veces más a mítines políticos que las que carecen de educación escolar. Las adolescentes que han finalizado su escolarización tienen muchas menos probabilidades de contraer el VIH.

Aún podríamos añadir otros muchos hechos comprobados a esta lista. Los datos son abrumadores: invertir en educación básica es uno de los mejores instrumentos que existen para reducir la pobreza. La educación crea oportunidades de aumentar los ingresos de los individuos y de la comunidad en general. La educación básica aporta competencias, conocimientos y actitudes que aumentan la productividad y permiten desempeñar empleos mejores y más remunerados.

La pobreza es algo más que la mera carencia de ingresos y de recursos financieros. Es una situación que impide a las personas acceder a la educación, la atención sanitaria, el agua potable, tierras, créditos, información y participación política, infraestructura y empleo, medios todos ellos que las personas necesitan para ejercer control sobre su desarrollo y disfrutar de igualdad de oportunidades y de un entorno sano.

La educación básica influye en todas estas dimensiones (económicas y no económicas) de la pobreza. Aporta a la persona una base para adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades y disposiciones necesarias para desenvolverse en la sociedad. Le proporciona la confianza que precisa para tomar las riendas de su vida de formas diferentes. La educación confiere autonomía a la persona. Aumenta las posibilidades que se abren ante ella y le permite ejercer un mayor control sobre los sucesos que conforman su vida. Hace que tome conciencia de sus derechos sociales, civiles y políticos y la capacita para participar en los procesos de transformación democrática y social, aspecto este último de especial importancia para las niñas y las mujeres, que suelen carecer de poder social y político y, en consecuencia, de los medios necesarios para avanzar y superar circunstancias que con frecuencia son deplorables.

Conforme al espíritu de Jomtien y de Dakar

La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990) fue un acontecimiento decisivo. Por primera vez, se incluyó la educación básica en el programa de desarrollo internacional, insuflando nuevo aliento a la idea de que la educación es un derecho de todos: niños, jóvenes, hombres y mujeres¹. Jomtien situó la educación básica en el amplio contexto del desarrollo humano. En la conferencia se analizaron la emancipación y el logro de la autonomía de las personas estructuralmente desfavorecidas por sus circunstancias socioeconómicas, sexo, religión u orígenes étnicos o culturales. En Jomtien se reconoció que la educación básica es aprender a leer y escribir, pero, aún más, aprender a vivir o, por citar los cuatro pilares de Delors: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*².

En Jomtien mostramos nuestra firme adhesión al principio de la Educación para Todos, y cuando nos dimos cuenta de que no alcanzaríamos los objetivos fijados para el año 2000, reafirmamos nuestro compromiso en Dakar (2000). Cuando nos reunimos con el fin de establecer metas en un esfuerzo conjunto para luchar contra la pobreza, decidimos que en 2015 todos los niños y las niñas por igual asistirían a la escuela y completarían su educación³.

Pero hoy, pese a que reconocemos la importancia de la educación en la lucha contra la pobreza y en favor del desarrollo, pese a nuestro firme empeño político, desde hace mucho tiempo, en promover el principio de la Educación para Todos y pese a las reformas educativas nacionales en curso, se calcula que unos 113 millones de niños, dos tercios de los cuales son niñas, siguen sin asistir a la escuela. Además, muchos de los que asisten no consiguen concluir los estudios y terminan por aprender poquísimos. Los informes de seguimiento del Banco Mundial y de la UNESCO indican que se ha avanzado poco en este sentido y no lo suficiente para alcanzar la meta establecida para el año 2015.

En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, abril de 2000) se dejó claramente de manifiesto que si se quería conseguir la educación para todos en 2015 era necesario desplegar ingentes esfuerzos, mediante un firme liderazgo nacional y nuevos recursos financieros y estrategias, en los que el ejercicio de la propia responsabilidad junto con el sentido de asociación y recursos en cantidad suficiente desempeñarían un papel decisivo. Estos tres aspectos constituyen elementos fundamentales del tantas veces citado párrafo 10 del Marco de Acción de Dakar, en el que se asegura que “ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esta meta”.

Este párrafo plantea dos interrogantes básicos que han estado obstaculizando el debate internacional: ¿qué significa estar seriamente comprometidos y cuánto costará alcanzar las metas de la Educación para Todos? Dadas la gravedad de la situación y la falta de un entendimiento claro, di mi acuerdo para financiar un estudio del Banco Mundial que determinara los recursos y los cambios estratégicos necesarios para que, a partir de 2015, todos los niños y todas las niñas pudieran completar el ciclo de la enseñanza primaria.

Un marco indicativo para la reforma del sistema

De ese estudio del Banco Mundial se desprende que las tareas a que debemos hacer frente son todavía más apremiantes de lo que pensábamos: 88 de los 155 países examinados corren el riesgo de no alcanzar la meta de 2015, si medimos los progresos realizados en función de las tasas de conclusión de la escolarización y no de los índices de matriculación. Este nuevo factor es importante, ya que no es sólo el acceso a la educación lo que interesa. Los niños tienen que estar escolarizados al menos cinco años para que su paso por el sistema escolar les deje una huella duradera. Durante mucho tiempo se pensó que la educación mejoraría si los niños acudieran a la escuela, pero hemos aprendido que la existencia de elevados niveles de

asistencia puede ir en detrimento del sistema y que no siempre es fácil conseguir el equilibrio adecuado.

Tras estudiar los casos de varios países que habían tenido un relativo éxito en la universalización de la educación primaria, el Banco Mundial concluyó que se podían aplicar ciertos criterios o normas para definir los parámetros del clima financiero y político que optimiza el funcionamiento de los sistemas educativos. De este modo se estableció un marco indicativo para ayudar a los países a reformar sus sistemas nacionales.

El marco cumple dos objetivos: en primer lugar, el mejor aprovechamiento de los recursos existentes a fin de obtener el máximo rendimiento posible y, en segundo lugar, el establecimiento de indicadores que muestren cómo distribuir eficazmente los recursos locales en favor de la educación básica. El marco determina niveles de referencia respecto de cada uno de los indicadores, que deberán haberse alcanzado en 2015.

CUADRO 1. Niveles de referencia respecto de la eficacia y la calidad en la enseñanza primaria

	Media muestral			
	Intervalo del muestreo en 1999/2000	Total del muestreo	Países con mayor índice de conclusión de la escolarización	Niveles de referencia para 2015
<i>Prestación del servicio</i>				
Sueldo medio por profesor ^a	0,6-9,6	4,4	3,6	3,5
Proporción de alumnos por profesor	13-78,9	46	39,6	40
Proporción de los sueldos del personal no docente en los gastos ordinarios	0,1-45,0	23,8	25,2	33
Índice medio de repeticiones	0,0-36,1	16,6	8,2	10 o inferior
Porcentaje de matrículas privadas sobre el total	0,0-76,6	9,9	11,5	10
<i>Mobilización de recursos nacionales</i>				
Porcentaje de los ingresos públicos sobre el producto interior bruto (PIB)	8-55,7	19,6	20,7	14/16/18 ^b

Porcentaje de los gastos en educación sobre el presupuesto ordinario	3,2-32,6	16,9	18,5	20
Porcentaje de los gastos en enseñanza primaria sobre los gastos ordinarios en educación	26-66,3	49,3	47,2	50

Notas: a = Expresado en forma de múltiplo del PIB per cápita; b = objetivos escalonados en proporción del PIB per cápita.

Fuente: *Financiación de la educación para todos – estimación de las necesidades de financiación interna y externa de los 47 países con bajos ingresos*, documento preparado para la Conferencia “Impulsar las actividades en pro de la Educación para Todos”, Ámsterdam, 10 y 11 de abril de 2002.

Al aplicar estos niveles de referencia para 2015 a la situación actual de 47 países que se hallan lejos de las metas fijadas, se ha utilizado el marco indicativo para estimar los gastos necesarios para alcanzar los objetivos de 2015. El Banco Mundial llegó a la conclusión de que en la mayor parte de los casos, las reformas de los sistemas nacionales liberarían fondos adicionales para la enseñanza primaria, a pesar de lo cual la mayoría de los países no habrán cubierto todas sus necesidades financieras. Los 47 países que se encuentran más abajo de la escala precisarían como mínimo de US\$2.500 millones a 5.000 millones de fondos externos al año hasta al menos el 2015.

El marco y los niveles de referencia están, por supuesto, abiertos a las críticas, pero el estudio del Banco Mundial fue el primer intento sistemático de hacer frente a las tareas que tenemos ante nosotros. El marco pone de manifiesto el vínculo existente entre las estrategias políticas y los flujos financieros. Asimismo, sitúa el sector educativo en el contexto más general de los procesos de desarrollo nacional y, ante todo, confirma de nuevo que la consecución de la meta de la educación para todos es una responsabilidad conjunta que requerirá asociaciones creativas en los planos nacional e internacional.

Debe dejarse claro que este marco no ha sido concebido como una solución predeterminada válida para todas las situaciones. No es una medicina a la antigua usanza del Banco Mundial. Está pensado para que sea indicativo, no normativo. Su objetivo es orientar, no dictar la reforma nacional. Creo firmemente en la asunción de los proyectos por los países beneficiarios y abogo por que ese principio se aplique con flexibilidad.

El estudio del Banco Mundial también me complace por otros motivos, entre los que deseo mencionar tres de ellos, además de subrayar la importancia de la paridad entre los sexos.

TASAS ESCOLARES

Me congratulo por la conclusión a que ha llegado el Banco Mundial de que debemos dejar de cobrar a los usuarios la educación primaria. Esta cuestión ha sido motivo de polémica durante mucho tiempo. El cobro de tasas solía ser una característica común de los programas apoyados por el Banco y su supresión es importante en cualquier estrategia de lucha contra la pobreza, en particular para los grupos más desfavorecidos y marginados. En el estudio se observa que estas tasas pueden reducir significativamente el acceso de los niños de comunidades pobres a la educación, como ha puesto de manifiesto el incremento exponencial de las matrículas en Uganda, Malawi y la República Unida de Tanzania tras su eliminación. Es de encomiar que el Banco Mundial haya sabido reconocer sus errores. Ahora la comunidad internacional debe ayudar a esos países a colmar sus carencias financieras.

RECUADRO 1. La enseñanza primaria universal en Uganda

En 1997, Uganda adoptó una nueva política de enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos los niños, lo cual incrementó exponencialmente los porcentajes de escolarización. En 1996, sólo iban a la escuela 2,7 millones de niños; cinco años más tarde la cifra era de 6,5 millones, cerca del 90% de los niños. Apenas hay diferencia entre los índices de matriculación de los niños y de las niñas. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer, ya que, por ejemplo, se necesitan más aulas, más material de aprendizaje y más profesores que, además, estén mejor preparados. En la actualidad, hay un libro de texto por cada cuatro niños y un profesor por cada 65. Los Países Bajos están ayudando mediante contribuciones directas, por valor de 10,9 millones de euros anuales, al presupuesto de educación.

IMPACTO DEL SIDA

Por primera vez se ha calculado de modo sistemático el costo del VIH/SIDA en los sistemas educativos. La pandemia ha golpeado con particular fuerza precisamente en los países que estaban ya retrasados. Se calcula que durante el próximo decenio, el 10% de los profesores de África morirá a causa del virus. Se trata de un drama para el propio personal docente. Y para las escuelas del continente. Ingentes inversiones en educación corren riesgo de perderse. No es fácil para un país mejorar su sistema educativo cuando se halla sumido en una catástrofe de tal calibre. Este estudio es el primero en tomar seriamente en cuenta las repercusiones del SIDA en la educación.

Las consecuencias de la pandemia ponen de manifiesto que no se puede abordar aisladamente la educación. Es ésta una importante conclusión y una enseñanza que podemos extraer del pasado. ¿Cómo va la economía? ¿Cuáles son las perspectivas laborales de los jóvenes? ¿Cómo se imbrica la educación con el resto de los sectores sociales? ¿Cómo

podemos relacionar el contexto macroeconómico general con lo que está sucediendo en los diferentes sectores? Por último, ¿qué ocurre con la igualdad entre los sexos?

NUEVAS FORMAS DE FINANCIAR LA EDUCACION PRIMARIA

En el estudio se aportan ideas interesantes sobre la financiación de la educación primaria: no sólo se requieren más fondos, también es preciso dirigir la ayuda más específicamente a los países con mayores necesidades. Todos conocemos ejemplos de países “mimados” por los donantes y de países que parece que nunca pueden hacer nada bien. No por falta de voluntad, sino porque son demasiado pequeños para atraer la atención, o tienen poco que ofrecer a sus ciudadanos, o porque quizá han sufrido en el pasado bajo regímenes perniciosos.

Tendremos, pues, que replantearnos el destino de nuestros fondos. En el estudio del Banco Mundial se llega a la conclusión de que los gastos ordinarios representan el 67% del déficit financiero. Si un país no puede pagar a sus maestros, el precio último será un sistema educativo disfuncional. El apoyo de los donantes debe reorientarse y dejar de financiar principalmente los costos de inversión para contribuir al presupuesto ordinario. Tal ha sido mi política durante años y apoyo plenamente esta recomendación. La situación no debería durar indefinidamente: ese apoyo habría de formar parte de una estrategia de varios años que incluyera una línea de acción destinada a hacer presupuestos ordinarios y procesos de gastos más transparentes y basados en resultados.

Estoy convencida de que este modo de financiación hará más en favor de la reducción de la pobreza que el ajuste de los proyectos orientados en función de los donantes. Y esto me lleva a otro aspecto muy importante planteado en el estudio: la importancia de mancomunar la asistencia de los donantes y de dejar de actuar, como hasta ahora, por separado en la preparación de los documentos estratégicos, en el mantenimiento de los sistemas de supervisión y de presentación de informes, en la elaboración de los acuerdos de ejecución y en la realización de las transferencias financieras. Unos regímenes normativos y reglamentarios dispares y una ayuda fragmentada, deficientemente coordinada y, con frecuencia, supeditada a la oferta no sólo generan confusión entre los países beneficiarios, sino que suponen una fuerte presión para los ministerios que intentan adaptarse a los deseos de los distintos donantes, lo que les resta un tiempo considerable para ocuparse de sus tareas. Y nosotros, los donantes, para no aumentar los fondos a un determinado país, ponemos a menudo como pretexto su inadecuada capacidad de absorción. Así pues, ¿quién está engañando a quién?

MAYOR DETERMINACION PARA ELIMINAR LAS DISPARIDADES ENTRE LOS SEXOS

En el estudio no se examina con la suficiente profundidad la eliminación de las disparidades entre los sexos en todos los niveles de la enseñanza en 2005, otro objetivo que tenemos la firme voluntad de alcanzar. Las mujeres que han recibido educación cuentan con mayores probabilidades de ser madres de familias más pequeñas y sanas y de enviar a sus hijos a la escuela. Sin igualdad entre los sexos, no habrá educación para todos, ni ahora ni en el futuro.

La desigualdad entre los sexos en el terreno de la educación se manifiesta de varias formas: en el acceso a la educación y la participación en la enseñanza; en planes de estudio y libros de texto sexistas que propagan imágenes estereotipadas; en la discriminación; en la violencia y en la escasa representación en los procesos de toma de decisiones y en la gestión. Habida cuenta de que la educación de las niñas y las mujeres influye positivamente en la lucha contra la pobreza, constituye uno de los principales factores del desarrollo.

RECUADRO 2. La educación de las niñas en Yemen

En Yemen, aunque se reconoce la importancia de que las niñas estudien, los índices de matriculación siguen siendo muy bajos (aproximadamente el 50%, frente al 95% de los niños). A pesar de las notorias disparidades entre los sexos en las zonas rurales, las tasas de matriculación de las niñas están aumentando proporcionalmente más que las de los niños. Las comunidades están cambiando de actitud, lo que produce una mayor demanda de educación de las niñas. Al mismo tiempo, sin embargo, existe una fuerte oposición conservadora a que se imparta a las niñas una educación no estereotipada. El apoyo que brindan los Países Bajos a Yemen está orientado a reflejar la determinación del gobierno de luchar por la igualdad entre los hombres y las mujeres e incorporar la educación de las niñas en cada uno de los aspectos de la estrategia educativa.

Creo que todos compartimos la misma inquietante sensación de que no conseguiremos eliminar en 2005 las disparidades entre niños y niñas en la educación primaria y secundaria. Sabemos que es imposible lograrlo en tres años en la mayoría de los países, pero ello no es motivo para dejar de intentarlo. Incluso habrá que dedicar un esfuerzo aún mayor a la consecución de este objetivo de paridad en 2005. Pero costará más dinero y tiempo. Debemos tenerlo en cuenta. Por esta razón, he instado al Banco Mundial a que incorpore en el marco indicativo el tema específico de las diferencias socioculturales entre los sexos, y que calcule su costo, como lo hizo con el VIH/SIDA, y su respuesta ha sido positiva.

En suma, las conclusiones del estudio del Banco Mundial son rotundas y confirman en gran medida el pensamiento más actual sobre cómo avanzar en el terreno de la cooperación para el desarrollo.

RECUADRO 3: La Conferencia de Ámsterdam

Las conclusiones del estudio del Banco Mundial fueron objeto de debate en la Conferencia “Impulsar las actividades en favor de la Educación para Todos”, celebrada en Ámsterdam los días 10 y 11 de abril de 2002.

En la Conferencia se llegó a los siguientes resultados:

- *Se confirmó la importancia de impulsar las actividades para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio en relación con la Educación para Todos: si el progreso se mide por el índice de finalización de la escolarización, 89 de 155 países se encuentran actualmente lejos de poder alcanzar en 2015 la meta de una educación primaria universal.*
- *Se reconoció la necesidad de elaborar un marco en el que se combinen medidas de calidad y eficacia con una reasignación de los recursos locales, como medio de orientar la reforma de la estrategia nacional. No obstante, el marco debería ser flexible y los niveles de referencia estar adaptados a las características propias de cada país. Por ello, en la Conferencia se sugirió que se hiciera referencia a un marco indicativo en lugar de normativo.*
- *Se destacó la importancia de establecer en el modelo de financiación los costos adicionales necesarios para abordar la paridad entre los sexos, al igual que se incorporaron los costos del VIH/SIDA a todos los aspectos del sistema.*
- *Se reconoció que para proporcionar un alto nivel de educación a todos los niños en 2015, pese a que las reformas nacionales producirán notables beneficios, la mayoría de los países deberán soportar un déficit de financiación externa a largo plazo, estimado en el caso de 47 países en una cifra comprendida entre US\$2.800 y 5.000 millones al año.*
- *Se concluyó que habrá que cambiar las actuales pautas de financiación externa, esto es, financiar los costos ordinarios más que el capital, apoyar el presupuesto en lugar de los proyectos y asumir compromisos a largo plazo en vez de a corto plazo.*
- *Se indicó que los fondos externos adicionales destinados a financiar planes viables deberían canalizarse en primer lugar a través de los mecanismos existentes, coordinados preferentemente en el nivel nacional.*
- *Se consideró que la deficiente coordinación entre los donantes era un obstáculo de peso para la utilización eficaz de los fondos externos.*
- *Se reconoció el potencial de un mecanismo financiero adicional para canalizar los recursos hacia los países que están actuando adecuadamente pero tienen acceso limitado a la financiación bilateral de los donantes.*

Fuente: Extractos del informe de la Conferencia (por distribuir)

Progresos en curso

La ayuda es más eficaz cuando se presta a gobiernos que tienen la voluntad política de mejorar la educación. En estos casos, no es ninguna vergüenza, ni a mí me parece extraño, que se necesite más dinero. Tantas escuelas, tantos profesores, tantas ayudas a la enseñanza. Los países deben invertir grandes sumas de dinero.

En la última reunión del Comité de Desarrollo, celebrada después de la Conferencia de Ámsterdam, el Banco Mundial presentó un ambicioso plan de acción para acelerar los procesos en curso, en el que se propone empezar por los países que han demostrado su voluntad de reforma mediante documentos de estrategia de lucha contra la pobreza y planes nacionales de educación adecuados. Estos documentos constituyen la estrategia de cada país y se redactan con la participación de todas las partes interesadas, estableciendo opciones para lograr un crecimiento que beneficie a los pobres.

El 12 de junio de 2002, el presidente del Banco Mundial, James Wolfensohn, anunció que se invitaría a los 18 países que reúnen los criterios mencionados anteriormente a unirse a la iniciativa acelerada destinada a impulsar las actividades con miras a la educación para todos. A otros cinco países, en los que vive el mayor porcentaje de niños no escolarizados, se les ofrecerá asistencia técnica a fin de avanzar hacia las reformas que les permitirán acogerse a la financiación adicional.

Respaldo plenamente la propuesta del Banco Mundial de iniciar un proceso acelerado, y me satisfizo mucho comprobar en la reunión del Comité de Desarrollo la opinión igualmente favorable de otros colegas. En esa reunión se adoptó el plan y se instó al Banco Mundial a publicar un informe provisional en la próxima reunión de septiembre.

Desde Dakar hemos perdido demasiado tiempo deliberando acerca de a qué países deberíamos apoyar y cuánto apoyo deberíamos darles. Si no conseguimos tomar medidas efectivas, en 2015 nos encontraremos exactamente en la misma situación que en Dakar.

Un pacto de desarrollo

Con el plan de acción del Banco Mundial se introdujo un pacto de desarrollo entre receptores y donantes como base para aplicar la iniciativa acelerada: los gobiernos que hayan manifestado su compromiso por la educación mediante su voluntad de reformar radicalmente sus sistemas ajustándose a los niveles de referencia establecidos en el marco indicativo recibirán el apoyo financiero y técnico que necesiten para hacerlo.

Un pacto de desarrollo expone la reciprocidad de las relaciones de colaboración entre los países receptores y los organismos de financiación. Determina que la principal responsabilidad recae en los primeros, pero establece claramente que los donantes deben cumplir sus obligaciones de forma coordinada y coherente. Un código de conducta, como el propuesto en el contexto de la Unión Europea hace algunos años, constituiría el primer paso hacia un progreso sostenido en este ámbito. Los donantes deben ayudar, no obstaculizar. Durante la Conferencia de Ámsterdam, muchos ministros de educación de países en desarrollo criticaron, con fundamento, el actual comportamiento de los donantes. Todavía queda mucho camino por recorrer para lograr un único mecanismo de financiación, un único sistema de contabilidad, un único sistema de supervisión y una normativa común en materia de compras. Los donantes siguen promoviendo sus propias estrategias e intereses, y algunos de nosotros todavía no estamos preparados para arriar nuestras banderas y dejar paso a la del país beneficiario.

Aumento de la asistencia oficial para el desarrollo de la educación primaria

Aunque la cifra mínima estimada de US\$2.500 a 5.000 millones de fondos externos necesaria para financiar una educación primaria para todos en los 47 países examinados puede no parecer imposible de alcanzar, lo cierto es que representa un 300% de incremento real de la actual ayuda prestada a estos países para este nivel de educación. En este sentido, deberíamos estar satisfechos por los resultados de Monterrey. Si bien la mayoría de los países ricos permanecen muy por debajo del objetivo del 0,7%, se ha invertido la tendencia a la baja de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD). En los próximos años se contará con miles de millones de dólares más, y parte de este dinero debe invertirse en educación. Actualmente, la Unión Europea está buscando la forma de coordinar más eficazmente los fondos AOD y de garantizar que cualesquiera nuevas sumas que se obtengan para lo decidido en Monterrey y Barcelona se orienten hacia los objetivos de desarrollo del Milenio⁴.

Los Países Bajos, con un aporte a la asistencia oficial para el desarrollo del 0,8% de su producto interior bruto, están entre los tres principales donantes del mundo en términos relativos. En términos absolutos, estamos entre los seis primeros, con un presupuesto de cerca de 4.000 millones de euros este año. En los últimos años, he dado prioridad a la educación básica. Cuando asumí el cargo de Ministra en 1998, el presupuesto para ese nivel era tan sólo

de 60 millones de euros, cifra que casi se cuadruplicó hasta alcanzar 226 millones de euros en 2002, y he comprometido 185 millones más para respaldar la iniciativa acelerada.

Nuevas asociaciones

Aún queda por determinar cómo se canalizarán estos fondos adicionales. Cada vez es mayor el acuerdo sobre la necesidad de que cualquier fondo adicional se encauce a través de los procedimientos existentes, cuando sea posible, sin debilitarlos. Podríamos, por ejemplo, adoptar el concepto de *asociaciones en participación* [*silent partnerships*], esto es, un acuerdo entre dos o más organismos de financiación con ideas afines, gracias al cual uno o más socios pueden dirigir una contribución financiera hacia el sector educativo de un país con el que no mantienen relaciones bilaterales a través de un socio activo en dicho país.

Los Países Bajos participan actualmente en dos asociaciones de este tipo. En Malí, Suecia es nuestro socio en participación [*silent partner*]. Nuestra embajada en Bamako gestiona la ayuda financiera que Suecia destina a educación. En Malawi, somos el socio en participación del Reino Unido. Me gustaría que este mecanismo se extendiera a más países y donantes, ya que no sólo es importante asignar dinero a educación, sino también utilizarlo eficazmente y reducir al mínimo los costos de transacción.

Ahora bien, al mismo tiempo, no debemos olvidar a los países que carecen de mecanismos eficaces para canalizar la financiación externa y que corren peligro de perder el tren. En este sentido, podría ser de gran ayuda el establecimiento de un *servicio de asociación*. Los donantes bilaterales que ya han destinado fondos a la educación básica pero que se hallan políticamente vinculados a un núcleo de países pueden canalizar fondos adicionales. También pueden participar organizaciones no gubernamentales internacionales y organismos multilaterales. Los países que no consigan fondos suficientes a través de los canales bilaterales podrían recurrir a este servicio. La suma de 135 millones de euros que puse a disposición del Banco se destinará a un servicio que puede ser dirigido por un consorcio de donantes dedicado a la Educación para Todos, una idea propugnada por la Campaña Mundial por la Educación.

Observaciones finales

No he olvidado que al principio de este artículo mencioné la necesidad de erradicar la pobreza conforme al espíritu de Jomtien. Educar no es lo mismo que escolarizar, y entiendo la

preocupación de los países en desarrollo de que no basta con centrarse exclusivamente en la educación primaria universal. ¿Qué ocurre con los alumnos que abandonan la escuela hoy día, en su mayoría niñas? ¿Habrá que considerarlos una generación perdida para la educación? ¿Qué hay de los años anteriores a la escolarización de los niños, que son precisamente aquellos en que se sientan las bases de su futuro desarrollo?

La inversión de la totalidad de los fondos en la educación primaria escolar con miras al logro de una Educación para Todos puede dar lugar a políticas desequilibradas e ineficaces. Debemos adoptar una visión más amplia de la educación básica, una visión que deje margen a la flexibilidad y la aportación de soluciones creativas para atender las necesidades de los niños que no tienen acceso al actual sistema escolar, favoreciendo su desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social.

Notas

1. Artículo 1.1 – Declaración Mundial sobre Educación para Todos: “Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarias para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”.
2. Delors, J. *et al.* *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO, 1996. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
3. “Alcanzar la enseñanza primaria universal”, uno de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que dirigen la aplicación de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas.
4. La Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo tuvo lugar entre el 18 y el 22 de marzo de 2002 en Monterrey, México: <http://www.un.org/spanish/conferences/ffd/index.html>; el Consejo Europeo de Barcelona se reunió el 15 y 16 de marzo 2002. Las Conclusiones de la Presidencia se pueden consultar en: http://europa.eu.int/comm/barcelona_council/index_en.html.

Versión original: inglés

Beatrice Avalos (Chile)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Saint Louis (Estados Unidos). Profesora universitaria en Chile, el Reino Unido y Papua Nueva Guinea, donde enseñó Ciencias de la Educación. Ha trabajado en el ámbito de la educación y el desarrollo, así como en la enseñanza y la formación docente. Aparte de sus artículos en periódicos y libros en colaboración, entre sus publicaciones figuran *Enseñar a los hijos de los pobres: estudio etnográfico de América Latina*, *Temas de formación científica del profesorado*, y en colaboración con Wadi Haddad, *Eficacia de la enseñanza: análisis de estudios de regiones del Tercer Mundo*. Recientemente se ha encargado de coordinar, bajo los auspicios del Ministerio de Educación, un proyecto de mejora de la formación docente en 17 universidades de Chile (1997-2002).

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

FORMACION DOCENTE:

REFLEXIONES, DEBATES,

DESAFIOS E INNOVACIONES

Beatrice Avalos

Los maestros cobran notoriedad pública cuando algo va mal en el sistema educativo o cuando son necesarios para la aplicación de reformas. También salen del anonimato cuando intervienen en negociaciones sobre los salarios y condiciones de trabajo o se pronuncian sobre alguna cuestión importante. Pero la mayor parte del tiempo trabajan en las aulas y las escuelas al margen de los debates sobre su función y su desempeño, hasta que tales debates afectan su vida cotidiana. En cierto sentido, ésa es la situación actual. En diferentes contextos nacionales están elaborándose políticas para la docencia que tienen repercusiones en la labor de los maestros y los profesores, y proporcionan elementos para la reflexión y el análisis sobre sus fundamentos teóricos y su efectividad para obtener los resultados previstos. La formación docente es uno de los temas debatidos en el nivel de la formulación de políticas y se cuestiona su eficacia en la preparación de los maestros para llevar a cabo las funciones previstas en relación con el aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad existe una mayor conciencia del poder de la educación para generar las transformaciones sociales y económicas que hacen competitivos a los países en el mundo de hoy y, a la vez, cierto

escepticismo en cuanto al desempeño correcto de los maestros y la formación docente en tal sentido. Así pues, asistimos, por un lado, a acalorados debates y medidas de orientación estatal destinadas a regular la calidad de la enseñanza y la educación de los maestros mediante el establecimiento de estándares y la evaluación del rendimiento docente, reformas estructurales y curriculares en las instituciones de capacitación pedagógica, propuestas de vías alternativas para acceder a la función docente, etc. Por otro lado, organizaciones docentes, investigadores y responsables de educar a los maestros consideran que algunas de esas medidas menoscaban la condición y la autonomía de la profesión. En muchos países en desarrollo, la formación docente se considera un objetivo fundamental de toda reforma, tanto respecto de las condiciones de admisión de los alumnos-docentes como de la naturaleza de los propios programas de capacitación, y numerosas iniciativas, patrocinadas por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, se centran en el desarrollo profesional de los maestros en actividad.

Habida cuenta de ese contexto, la 46ª Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza, celebrada en Santiago (Chile) en julio de 2001, eligió como tema general la reforma de la formación docente desde el punto de vista de los desafíos involucrados en el cambio. Se invitó a los participantes a presentar ponencias y documentos sobre la relación entre la reforma de los sistemas de educación nacionales y la formación docente desde la perspectiva de los programas iniciales y el desarrollo profesional permanente. Más concretamente, se propuso examinar el proceso de cambio en la formación docente y sus dificultades, informar sobre las innovaciones y considerar los efectos de las políticas referidas a la responsabilidad docente y el control de calidad. Los trabajos también podían referirse a la función de la formación docente en relación con las poblaciones marginadas, así como a su integración en el actual contexto de mundialización. Los artículos incluidos en este número especial de *Perspectivas* fueron presentados y discutidos en la reunión de Santiago, y ofrecen una visión de conjunto de los debates de políticas, las innovaciones y los desafíos de la reforma que se está llevando a cabo en la formación docente en varios países del mundo. Los temas tratados constituyen materia para la reflexión y un estímulo para iniciar nuevas prácticas, o para mejorar o modificar las existentes.

¿Qué clase de formación docente queremos?

Esta pregunta se plantea en varios de los artículos, en particular frente a las políticas nacionales que parecen estar en contradicción con lo que más de dos décadas de rigurosas

investigaciones han considerado importante para la profesión docente. En el artículo de Mary Diez se destacan los efectos para la formación docente del paso de un “modelo factoría de escolarización hacia las comunidades de educandos”. La autora describe la extensa experiencia en formación docente del Alverno College, de los Estados Unidos de América, centrada en la preparación de las docentes en un conjunto de habilidades que abarcan conocimientos, competencias, actitudes, valores y disposiciones que atraviesan todo el plan de estudios. Las maestras se gradúan cuando dan pruebas de haber integrado conocimientos y competencias, lo que se evalúa mediante múltiples demostraciones de desempeño. Aunque la finalidad de esta formación es preparar docentes competentes, tal objetivo está muy lejos, como afirma Diez, del incipiente enfoque basado en criterios estrictos para evaluar el desempeño de los nuevos maestros y la “imposición de un método de prueba estandarizado y normatizado de alto riesgo [*high-stakes testing*]” para medir ese desempeño. Según la autora, tal enfoque limita la noción de docencia competente a unas cuantas competencias cuantificables y, en la medida en que se convierte en un instrumento para evaluar los programas de enseñanza, da lugar a la creación de categorías y de una competitividad contrarias al tradicional espíritu de colaboración de la profesión docente.

Ruth Kane plantea una inquietud similar al examinar el programa de formación de docentes en la Universidad de Otago (Nueva Zelanda) y formula observaciones críticas sobre dos situaciones. La primera de ellas se refiere al hecho de que las instituciones de formación docente siguen, en general, funcionando con arreglo a un “modelo de enseñanza basado en la transmisión” y, por consiguiente, no preparan profesores que reflexionen sobre su función pedagógica y sean capaces de lograr una participación significativa de los alumnos en el aprendizaje. En segundo lugar, las políticas nacionales parecen indicar que la competencia docente se adquiere sobre el terreno, más que en contextos académicos en los que son frecuentes los desfases entre la teoría y la realidad. Esas políticas favorecen modelos basados en las prácticas en establecimientos de educación u otras formas de acreditar a personas sin una calificación oficial para impartir la docencia. Ambos modelos son incompatibles con los resultados de las investigaciones analizados por Kane, de los que se desprende que los profesores han de estar preparados para demostrar su capacidad de enseñar de muy diversas formas, reflexionar sobre su labor y trabajar con otros colegas en la mejora de la enseñanza, para lo cual se requiere una buena base de conocimientos y capacidad de pensamiento crítico. Ni las instituciones que favorecen las estrategias de transmisión ni la formación desinstitucionalizada del profesorado pueden preparar ese tipo

de maestros. Lo que se necesita son mejores programas de formación integral del profesorado.

John Elliott centra el análisis de su artículo en la cuestión del control de la calidad de la enseñanza y de la formación de docentes en el contexto de lo que él llama el “Estado evaluador”. Teniendo presente la realidad del Reino Unido, el autor analiza con sentido crítico la evolución del Estado que, de ser proveedor de servicios públicos, como la formación docente, ha pasado a ser comprador de esos servicios. Si el Estado ya no es proveedor, su función se limita a cerciorarse de que lo que otros ofrecen responde a sus expectativas o exigencias en materia de educación. Por consiguiente, el Estado establece el marco para la formación docente a través de normas y criterios de evaluación e institucionaliza un procedimiento para controlar la calidad de los programas que ofrecen diversas instituciones públicas y privadas. Dada la naturaleza de los criterios establecidos por el organismo nacional creado con tal fin, las consecuencias prácticas de ese cambio de funciones son la sustitución del concepto de formación de docentes con una amplia gama de aptitudes, incluida la capacidad de investigación reflexiva y de acción, por un concepto basado en la aplicación de técnicas específicas. Los programas de formación docente deben demostrar su capacidad de alcanzar objetivos prácticos cuantificables, asegurando así al Estado que ofrecen “calidad a cambio de dinero”. Ello equivale, en opinión de Elliott, a evaluar los programas no tanto en función de lo bien que preparan a los nuevos maestros para hacer frente a la dificultad de enseñar en determinados contextos, sino teniendo en cuenta cuál es la “ecuación óptima entre insumos y productos”. Por consiguiente, su efecto es suprimir de la formación docente la base de conocimientos y las estrategias necesarias para comprender el terreno en que se está trabajando y decidir cuál es la mejor manera de abordar la educación de los alumnos. Un mejor enfoque, según Elliott, consistiría en depositar mayor confianza “en los profesionales del sector público para que autorregulen y evalúen su trabajo a la luz de ideales de servicio compatibles con los valores de una democracia pluralista”.

La formación del maestros no se limita a actividades destinadas a preparar a las personas para sacar adelante un plan de estudios y obtener resultados concretos de aprendizaje, sino que también debe favorecer la comprensión del ámbito social y cultural más amplio en el que maestros y profesores actúan. Tanto el artículo de Maureen Robinson como el de Ruth Kane insisten en la importancia de preparar profesores que conozcan y comprendan las necesidades de poblaciones muy diversas, por ejemplo las de Sudáfrica y Nueva Zelandia. Sin embargo, el “Estado evaluador” descrito por Elliott entraña un peligro

cada vez mayor de que cuestiones como “la no discriminación racial, el multilingüismo y la diversidad” no se analicen, entiendan y trabajen como parte de la formación docente y la experiencia escolar.

¿Cómo llegan a conocer y cómo aplican los docentes las reformas sistémicas?

Esta es una cuestión fundamental en los países en los que se está llevando a cabo una reforma educativa en gran escala y se refiere a las experiencias de formación permanente o profesional al alcance de los docentes en esos contextos. Dos artículos, centrados en Sudáfrica y Bolivia, examinan esa situación.

Maureen Robinson analiza la situación sudafricana desde la perspectiva de ciertos debates incipientes relacionados con la preparación de los docentes en las reformas del Estado posterior al *apartheid*. En Sudáfrica ha sido necesario cambiar casi todo lo relativo a la enseñanza, y muy en especial el programa de estudios escolar. El nuevo Currículum 2005, desarrollado a fines de la década de 1990, responde a esa necesidad. Sin embargo, sus estructuras variables, la integración de los temas en áreas de aprendizaje y las estrategias docentes centradas en el alumno se han convertido en un obstáculo para los docentes, especialmente para algunos, acostumbrados a trabajar exactamente a la inversa con el plan de estudios anterior. El debate sobre la forma de ayudar los maestros a asimilar y enseñar el Currículum aún sigue abierto. Aunque el modelo de cascada utilizado para informar masivamente a los docentes sobre el plan de estudios se prestaba muy poco para lograr un entendimiento y una enseñanza conformes con sus objetivos, no se han encontrado alternativas válidas. De hecho, Robinson duda de que el método de aprendizaje del Currículum basado en la escuela logre suscitar en el profesorado el enorme cambio de actitud que requiere una reforma de tanta envergadura.

Este dilema se plantea en otros muchos países que llevan a cabo reformas de sus planes nacionales de estudios y su solución requiere, probablemente, saber mejor cómo los maestros y profesores que reciben información sobre las reformas por distintos medios las ponen efectivamente en práctica. Tal es la finalidad del estudio etnográfico que María Luisa Talavera describe en su artículo. El estudio examina el resultado que producen las estrategias utilizadas en la Reforma Educacional boliviana para ayudar a los docentes a conocer el nuevo plan de estudios. Para ello, la reforma utiliza dos medios principales. El primero fue la creación de un cuerpo de especialistas en formación docente denominados

“asesores pedagógicos”. Tras un curso de seis meses de duración, los asesores están preparados para ayudar a otros docentes a asimilar el contenido y los objetivos del nuevo plan de estudios y ponerlos en práctica. En una primera fase, informan a los demás con arreglo a una estrategia en cascada; pero lo más importante es que deben trabajar con los maestros en las escuelas de modo permanente. A pesar de que esa estrategia parece apropiada para mejorar el conocimiento y asimilación del plan de estudios, los docentes se han sentido molestos por la mayor jerarquía y mejores remuneraciones de los asesores y han recibido su ayuda con reticencia. La producción y distribución de nuevos libros de texto y materiales didácticos, conocidos como módulos, forma parte de la segunda estrategia para consolidar el nuevo plan de estudios. Pero los maestros utilizan esos materiales de forma peculiar. De hecho, las conclusiones de Talavera refuerzan las de análisis anteriores que muestran que los docentes utilizan selectivamente lo que consideran de valor en ese material y combinan lo nuevo con lo antiguo. También reaccionan en función de la actitud de sus alumnos hacia el material. Los docentes bolivianos que observaron en los niños a su cargo mayor interés y mejor disposición para el trabajo gracias al nuevo material desarrollaron una actitud más positiva hacia la reforma y el nuevo plan de estudios. Por lo tanto, las conclusiones de Talavera corroboran la afirmación de Robinson de que es necesario equilibrar “los derechos y responsabilidades del Estado con un reconocimiento de que los docentes no pueden ser tratados como ‘recipientes vacíos’ en los procesos de reforma”.

El artículo de Robinson aborda otro importante problema que afecta la asimilación de las reformas por parte de los docentes: el grado de racionalidad con que éstas llegan al aula y a los maestros. La autora utiliza el concepto de “fatiga sistémica” para describir el estado de unos maestros ya sobrecargados de trabajo en salas de clase generalmente atestadas, que no están realmente en condiciones de prestar atención a las numerosas iniciativas que se exigen de ellos y aplicarlas según lo previsto. Por consiguiente, quienes formulan las políticas deben tratar de coordinar y articular las obligaciones resultantes de la reforma a fin de no imponer exigencias imposibles de cumplir a la diaria labor del profesorado.

¿Cuál es la respuesta a esos problemas?

Cuatro de los artículos describen experiencias que, en cierto sentido, responden a algunos de los interrogantes planteados en los párrafos precedentes.

Dada la importancia que se concede en todo el mundo a los estándares y al control de la calidad, la experiencia de treinta años del Alverno College descrita por Diez sirve para ilustrar una forma alternativa de preparar maestros y profesores competentes. La autora explica el proceso en virtud del cual el personal docente del centro desarrolló y puso a prueba durante cierto lapso de tiempo un sistema de estándares basados en el rendimiento, más antiguos pero similares a los desarrollados por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Docente, el Consejo Nacional de Estándares para la Enseñanza Profesional y el Consorcio Interestatal para la Evaluación y el Apoyo a Educadores Recién Graduados, en los Estados Unidos. Las competencias que se espera adquirieran las docentes en Alverno tienen que ver con la persona en su conjunto, pueden evaluarse y trasladarse a distintos contextos y se reevalúan y redefinen constantemente. La autora aporta asimismo pruebas del reconocimiento de la calidad de las docentes formadas en Alverno, aspecto que cobra particular importancia si se tiene en cuenta que su programa constituye una sólida alternativa al planteamiento limitado de la formación docente basada en ciertos estándares que, en los últimos tiempos, han preconizado los gobiernos de los Estados Unidos, el Reino Unido y Nueva Zelandia.

Juan Iglesias describe, con sus realizaciones y dificultades, el desafío de cambiar el plan de estudios y las estrategias de formación docente de un programa completo aplicado en la Universidad de Atacama, Chile. Esa reforma es parte de la iniciativa más amplia emprendida por el Gobierno de Chile para modificar la formación docente en 17 universidades, todas ellas con distintos proyectos de cambio. El proyecto de la Universidad de Atacama descrito por Iglesias se centra principalmente en el desarrollo de una versión modificada del plan de estudios, basado en la solución de problemas, que tiene su origen en la formación médica. Para su puesta en marcha no sólo ha habido que reformar las estructuras de presentación de contenidos, sino también modificar el marco conceptual de los profesores y alumnos de la universidad. En muchos aspectos, la descripción de ese programa pone de manifiesto la importancia de los enfoques innovadores de amplia base que no se han diseñado desde arriba, sino que han sido elaborados por los distintos participantes en cada uno de los niveles de aplicación.

El artículo de María del Pilar Unda y sus colegas constituye un relato entusiasta de la forma en que los maestros aprenden de los maestros cuando se les da oportunidad de hacerlo, como se desprende de las dos actividades auspiciadas por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia). La Expedición Pedagógica Nacional, como su nombre lo indica, consiste en una serie de excursiones realizadas a través del país por unos

400 maestros durante cierto tiempo para visitar escuelas, hablar con sus colegas y aprender de sus experiencias, dificultades e innovaciones. Los maestros observan, toman notas y escriben sobre lo que ven y oyen, todo lo cual les lleva a plantearse preguntas acerca de sí mismos, sus conocimientos y su actividad docente. Las otras experiencias consisten en redes de docentes que trabajan con otros docentes. Unda describe las redes que cuentan con el apoyo de su universidad (existen numerosas redes en toda América Latina, al igual que en Europa), destinadas a analizar desde un punto de vista crítico las prácticas existentes, emprender investigaciones en la escuela y desarrollar estrategias alternativas de trabajo con alumnos y comunidades. Basándose en estas experiencias, Unda reflexiona sobre su importancia como medio que permite poner de manifiesto los conocimientos prácticos de los profesores, su expresión conceptual y su comunicación a los demás. Tales conocimientos afloran gracias al trabajo colectivo de los maestros y en colaboración con participantes externos (por ejemplo, el equipo universitario).

Todo el artículo de Unda es una defensa del enriquecimiento que supone para los docentes la valoración de su actividad, la experimentación de nuevas formas de trabajo y el intercambio de resultados con otros maestros. En el texto se sugiere que la formación permanente de los docentes resulta más fructífera si se centra en su propia labor y en estrategias que permitan construir un saber pedagógico basado en la experiencia personal y de los demás. En cierto modo, el artículo prepara al lector para la reflexiva evaluación que Ruth Kane hace de su labor formadora de profesores. Pocos especialistas en la materia escriben acerca de su trabajo y de la forma en que los afecta, tanto a ellos como a sus alumnos. Sin embargo, eso es precisamente lo que hace Kane, cuando habla de un curso que imparte y en el que se analiza el “porqué” de la enseñanza. Al hacerlo, Kane demuestra la evolución tanto de su modo de pensar como del de sus alumnos, mediante pasajes de diarios y debates con los estudiantes y con otros colegas.

En su conjunto, los artículos de este número nos ayudan a entender que la formación docente es una cuestión que trasciende las fronteras nacionales, a pesar de las particularidades de cada contexto, y a reflexionar al respecto. En ellos se nos brinda la oportunidad de conocer opiniones contrapuestas sobre la forma de mejorar la calidad de la preparación de docentes, según se expresen en las políticas nacionales, por una parte, o en el pensamiento de investigadores y profesionales, por otra. Asimismo, se nos recuerda la distancia que suele existir entre las previsiones de una reforma y su aplicación real en las aulas, con frecuencia a causa de la insuficiente atención prestada a los maestros y profesores como instrumentos de esas transformaciones. También se nos explica, como hacen Robinson

e Iglesias, la relación existente entre la formación docente y las culturas institucionales de los entornos en que se prepara a los maestros y en los que éstos trabajan. Igualmente se nos presenta lo que se considera experiencias eficaces de innovación en programas iniciales de formación de docentes, así como de aprendizaje recíproco entre maestros en ejercicio. Esas experiencias tienen como común denominador el hecho de que no se inspiran en un enfoque limitado de la preparación de profesores “suficientemente buenos”. Por el contrario, parten de la base de que, al igual que los demás profesionales, serán competentes y eficaces en función de su capacidad para pensar, juzgar y actuar en diferentes situaciones y con personas distintas de forma coherente con las necesidades educativas de esas personas y su contexto social.

Versión original: inglés

John Elliott (Reino Unido)

Profesor de Educación en el Centre for Applied Research in Education [Centro de Investigación Aplicada en Educación], Universidad de East Anglia. Posee amplia experiencia como coordinador de proyectos de investigación para educadores y en la investigación pedagógica. Fue uno de los principales colaboradores del Ford Teaching Project [Proyecto Ford de Enseñanza] (1973-1975) y del Teacher/Pupil Interaction Project [Proyecto sobre la integración maestro/alumno] en el Reino Unido. Entre sus libros se encuentran *Action research for educational change* [Investigación acción para el cambio educativo] y *Curriculum experiment: meeting the challenge of social change* [Un experimento curricular: enfrentar el desafío del cambio social]. Correo electrónico: john.elliott@uea.ac.uk

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

LA PARADOJA DE LA REFORMA EDUCATIVA

EN EL ESTADO EVALUADOR:

CONSECUENCIAS PARA

LA FORMACION DOCENTE¹

John Elliott

El cambiante contexto político de la educación

En el mundo posindustrial presenciamos cómo el Estado abandona paulatinamente su papel de proveedor directo de servicios públicos como la educación. Este repliegue va acompañado de la desestabilización de los sistemas burocráticos de gobierno de “mando y supervisión”. A este respecto, se presentan dos opciones: la desregulación por medio de la privatización y la regulación indirecta mediante el Estado evaluador.

LA DESREGULACION POR MEDIO DE LA PRIVATIZACION

La primera opción consiste en la regulación mediante los mecanismos de libre mercado. En la práctica, esto equivale a privatizar los servicios. Dejar en manos de las organizaciones del sector privado la gestión con fines lucrativos de escuelas, universidades, hospitales y cárceles.

Permitir que contraten, adiestren y den empleo a nuestros maestros, profesores universitarios, doctores, enfermeras, trabajadores sociales y funcionarios del sistema carcelario. Reducir radicalmente el papel del Estado a la defensa nacional y a la creación de una “red de seguridad” que garantice los servicios mínimos indispensables para quienes carezcan de los recursos necesarios para adquirirlos. En el ámbito educativo, esta opción prescinde del concepto de la educación como bien público, necesario para el desarrollo y la perduración de un orden social justo, equitativo y democrático. En este caso, los mecanismos de mercado determinarían qué atributos definen a un buen maestro, qué conocimientos y aptitudes se requieren para llegar a serlo y quién puede suministrar el adiestramiento necesario cuando haga falta. Quienes proporcionaran estos servicios tendrían que dar cuenta de su actuación a los ciudadanos, que desempeñarían así el papel de consumidores y accionistas.

Este enfoque contrasta agudamente con otro, en el que los proveedores han de rendir cuentas a una ciudadanía concebida como el sujeto agente de la creación y el mantenimiento de un orden social que contribuye a su bienestar colectivo. En este contexto, la rendición de cuentas se realiza en el ámbito público y se inspira en los conceptos del bienestar colectivo y el bien público, que trascienden los valores del mercado.

En la opción de predominio del mercado, las universidades, en tanto que organizaciones privatizadas, sólo organizarían cursos de formación de personal docente si fueran rentables, en una situación de intensa competencia con instituciones del sector privado que hicieran otro tanto. Entre estas instituciones podrían incluirse no sólo las empresas privadas especializadas en la oferta de servicios educativos y en funciones de más amplio espectro para las escuelas, sino también empresas de servicios ya existentes, como los supermercados y las cadenas de comida rápida, que podrían hallar en la educación y la formación una oportunidad de ampliar su oferta. En una situación así, la competitividad de una universidad en lo relativo a la formación de personal docente dependería de su “precio de mercado”, lo que significa que la rentabilidad de sus servicios dependería a su vez del uso económicamente “eficiente” de los recursos humanos en la “provisión” de programas. De modo que sería la relación “costo/eficiencia” de los “sistemas de provisión” de la formación de personal docente la que determinaría el porvenir de esta especialidad en el nivel universitario y del desarrollo profesional permanente.

Es probable que, a fin de mantener la competitividad y, por ende, la rentabilidad, los propósitos y valores que configuran el desarrollo de la formación de personal docente en las universidades, en tanto que instituciones de servicio público, experimenten una transformación radical. De ahí que algunos modelos que van apareciendo del “maestro

profesional” no lleguen, en la práctica, a condicionar los programas de formación, ya que los medios de llevar a vías de hecho esos modelos podrían resultar demasiado costosos en términos de recursos humanos. Pienso, a este respecto, en modelos tales como el maestro en tanto que “agente reflexivo”, que participa en una investigación conjunta de búsqueda/aplicación con sus pares a fin de mejorar la calidad de la experiencia cognoscitiva de los niños, o como sujeto agente del desarrollo de una pedagogía de la inclusión que sea “socialmente reconstructiva, antirracista, opuesta a la asimilación y orientada a la justicia social” (Cochran-Smith, 2001, pág. 542). Para los programas condicionados por los mecanismos de mercado, es probable que se adecue mejor la imagen del maestro como alguien capacitado para operar una tecnología productiva, por lo que la concepción de formación y desarrollo docente se reduce a una capacitación concebida apenas en términos de competencias para el diseño de la instrucción, el control del comportamiento y las técnicas de evaluación.

Los mecanismos de mercado podrían incluso hacer innecesarias las tradicionales prácticas docentes que disponen los programas universitarios y reducir la formación a las capacidades adquiridas directamente en el puesto de trabajo, bajo la supervisión de un mentor, o en contextos docentes en los que puedan rectificarse deficiencias específicas previamente identificadas. El paso de la regulación burocrática de la educación a la basada en los mecanismos de mercado inaugura un discurso sobre rutas alternativas para llegar a la docencia, así como sobre formas alternativas de certificación, como punto de partida para demostrar que éstas son tan efectivas como las vías tradicionales para preservar la calidad de la enseñanza (Cochran-Smith, 2001, pág. 532); todo ello justificado como una solución pragmática al problema de la carencia de maestros. Lo que está claro es que los argumentos sobre si las universidades tienen algo original que ofrecer en materia de formación y desarrollo de maestros serán socavados por los propios círculos académicos a medida que éstos traten de convertir sus programas en sistemas rentables de provisión, en un mercado cada vez más competitivo.

LA REGULACION INDIRECTA MEDIANTE EL ESTADO EVALUADOR

La segunda opción constituye una alternativa radical al Estado burocrático y lo ubica en el papel de quien adquiere servicios públicos y no de proveedor directo. En este caso, el Estado establece los estándares del suministro, lo paga y exige responsabilidades a los proveedores. El Estado concede contratos que obligan a los proveedores a “entregar” servicios que cumplan

los estándares a un precio razonable durante un período determinado. La relación entre el Estado, en tanto que cliente, y las entidades proveedoras toma la forma de una *responsabilidad contractual*. Esta relación se establece mediante un sistema de licitación abierta, en el cual los aspirantes a proveedores han de demostrar su capacidad de proporcionar al Estado *calidad a cambio de dinero*. Con toda probabilidad, las ofertas que se impongan serán las que prometan satisfacer los estándares vigentes al precio más barato.

El cometido principal del Estado, al actuar como *comprador* en vez de *proveedor*, consiste en ejercer una *función evaluadora*. Al evaluar el desempeño de las entidades proveedoras, el Estado puede influir indirectamente en el suministro y modular su “calidad”.

Los mecanismos de control indirecto que aplica el Estado evaluador le permiten adquirir servicios públicos educativos al sector privado, siempre que su relación calidad/precio sea mejor.

Mientras redacto este texto, el número del 6 de julio de 2001 del *Times educational supplement* publica un artículo con el título “Independent schools poised for takeovers” [Las escuelas independientes, listas para asumir el control]. Los principales colegios privados están sopesando la posibilidad de formar empresas que tomen a su cargo las escuelas públicas “fracasadas” e incluso los servicios educativos que suministran actualmente los gobiernos locales. Otra posibilidad que están considerando es la de aliarse para patrocinar las iniciativas anunciadas por el gobierno en este ámbito, tales como “escuelas especializadas, academias en los centros urbanos, zonas de acción educativa o planes como el llamado ‘Excellence in Cities’ [La excelencia en la ciudad]”. Como señala el artículo, la formación de estas empresas encaja en la visión del nuevo gobierno laborista británico, de un sistema diversificado de escuelas públicas, gestionado conjuntamente por proveedores públicos y privados en “asociación” con el gobierno.

Esta perspectiva de la participación del sector privado en el suministro de servicios públicos, en consonancia con los objetivos políticos del gobierno, ha sido llamado la *tercera vía*, una alternativa radical tanto al socialismo burocrático como al programa de libre mercado conservador de la Nueva Derecha. Esta postura tiende a reflejar el contexto normativo incipiente de los gobiernos situados “a la izquierda del centro” en todo el mundo.

El mecanismo principal de control indirecto que aplica el Estado evaluador es una técnica de auditoría que permite verificar minuciosamente la actuación de las entidades proveedoras. Las auditorías proporcionan los elementos de decisión necesarios para renovar o no un contrato cuando éste llega a término. El riesgo de no obtener la renovación influye en el esfuerzo organizativo de la entidad proveedora. En las empresas contratadas, la fuerza laboral

suele organizarse en función de los “flujos de ingresos” provenientes de los contratos y, en consecuencia, suele incluir gran número de personal temporal o incluso de empleos de jornada parcial. La plantilla se racionaliza para dotar a la empresa de la flexibilidad necesaria, a fin de sobrevivir en un entorno económico inestable; prevalece un sentimiento de inseguridad. En un ambiente así, los empleados ven cada vez más incierto su futuro profesional: las “carreras” se degradan a simples “empleos” y el concepto de la “vocación” basada en la dedicación a un ideal de servicio cede el paso a consideraciones más pragmáticas. Las prestaciones profesionales están cada vez más condicionadas por la necesidad de asegurarse el próximo empleo.

La reconversión de las entidades proveedoras en organizaciones contratadas conduce a la creación de un núcleo central de directivos, cuya función principal consiste en asegurar que la empresa proporciona, o parece proporcionar, al Estado un servicio de “calidad” a cambio de los emolumentos que percibe. De ahí que, a diferencia de lo que ocurre en el *Estado burocrático*, en el marco del *Estado evaluador* los proveedores han de supervisar el cumplimiento de las normas reguladoras que fija el gobierno. La misión de la *gestión del rendimiento* es promover un *rendimiento satisfactorio*, o sea, hacer que el trabajo de la empresa llegue a ser transparente al escrutinio del Estado evaluador, de manera que éste lo estime más. El alto grado de inseguridad laboral que reina en la empresa proveedora facilita la tarea de los directivos, en la medida en que propicia una *cultura de cumplimiento* entre los empleados.

La transición del Estado burocrático al Estado evaluador implica la creación de agencias nacionales de auditoría que permitan a los gobiernos medir los resultados que obtienen a cambio del dinero que gastan. En las fases iniciales de la transición, esas agencias de auditoría tenderán a evaluar directamente el rendimiento de las empresas proveedoras. Pero, a medida que las empresas vayan creando sus propios dispositivos de evaluación, el Estado podrá delegarles ese cometido. En las fases finales de la transición hacia el Estado evaluador, los proveedores suelen practicar la autoevaluación. En ese punto, las agencias externas, más que evaluar la ejecución, se limitan a *supervisar los métodos de auditoría interna*. O sea que el Estado regula los dispositivos de autorregulación. Como sostiene Power (1997, pág. 53), esto no equivale a un menor control estatal, sino simplemente a la sustitución de los métodos de control directo por técnicas “liberales” de control indirecto, que pueden ser más eficaces como instrumentos ejecutivos del Estado. Una de las características de estos dispositivos es el uso y la adaptación de instrumentos de mercado. Una de las técnicas más poderosas que el

Estado evaluador emplea es la auditoría de la relación calidad/precio [“*value for money*” *audit*] (VFM).

La técnica de la auditoría en el marco del Estado evaluador

La auditoría VFM obliga a las empresas y a sus empleados a rendir cuentas por las tres “E”: adquirir los recursos en los mejores términos *económicos* posibles, asegurarse de que los recursos utilizados producen el máximo rendimiento (*eficiencia*) y garantizar que los resultados se ajustan a lo previsto en el programa de tareas y actividades (*eficacia*). Estas auditorías implican una serie de hipótesis y creencias, como por ejemplo:

- que es posible prever anticipadamente el resultado de los servicios;
- que es posible definir operacionalmente este resultado en forma de un *producto* mensurable;
- que es posible *estandarizar* la medición del producto en forma de *indicadores del rendimiento* en un marco temporal y contextual. Estos indicadores son fijos e invariables.

Las transformaciones semánticas que se realizan en este contexto, al definir los “resultados” como “productos” y los “estándares” como “indicadores normalizados del rendimiento”, son parte integrante de la técnica de VFM y configuran la información que se obtiene con las auditorías. El Estado puede usar esa información para evaluar la eficiencia de entidades o individuos, definida como la ecuación óptima entre *insumos* y *productos*. El uso cada vez más frecuente de complejos sistemas de “indicadores” apunta a una ampliación de las funciones tradicionales de la auditoría, que pasa de ser un instrumento para verificar que las empresas hacen un uso legal de los insumos (regularidad fiscal) a incluir diversas funciones vinculadas a la relación calidad/precio (Power, 1997, págs. 16-20).

Las auditorías VFM surgieron en el sector privado y se basan en una combinación de técnicas y conocimientos de las disciplinas conexas de la contabilidad y los estudios de gestión empresarial. En tanto que mecanismos reguladores del rendimiento, su traslado de las organizaciones del sector privado a las del sector público, como las instituciones educativas, se debió a los problemas inherentes al resurgimiento del Estado de bienestar. Al garantizar la calidad y la rendición de cuentas a la ciudadanía, estos sistemas legitiman los cambios organizativos en las instituciones públicas que las hacen parecer organizaciones de negocios. Para que puedan ser auditadas, es necesario que las instituciones educativas se reorganicen con arreglo a los principios de la empresa privada. De ahí la creación del sistema educativo en

el Reino Unido como un “nuevo sistema de gestión pública” [*new public management system*] (NPM), que cuenta con una participación cada vez mayor del sector privado, en forma de consultores de gestión para la reestructuración, la aplicación de nuevos métodos de administración e información, la fijación de normas, etc.

Los procedimientos tradicionales empleados para supervisar y evaluar los resultados del sistema educativo británico – inspecciones, exámenes y pruebas, calificación del personal – se han modificado para convertirlos en instrumentos de auditoría VFM, orientados al control, la evaluación y la regulación estrictos de los baremos profesionales con miras a incrementar la transparencia y garantizar la calidad de las prestaciones. Por ejemplo, las inspecciones ocasionales de las escuelas se han convertido, gracias a la Office for Standards in Education [Oficina de Estándares para la Educación] (OFSTED), en un instrumento de verificación periódica del cumplimiento de los planes de estudio nacionales, que permite evaluar la eficacia de los maestros y las escuelas – “incluso de la relación calidad/precio de su trabajo”–, así como la calidad de la gestión interna y el liderazgo. Se han calibrado las pruebas y los exámenes de acuerdo con los estándares para medir insumos y productos en varias “etapas clave” de la escolaridad. Se han reestructurado las evaluaciones profesionales en forma de una auditoría interna de la “eficiencia” individual, a los efectos de la gestión del rendimiento, incluso de la distribución “racional” de los incentivos financieros.

La aparición del Estado evaluador en toda la gama de servicios públicos del Reino Unido ha afectado a las instituciones de enseñanza superior, las que en gran medida ya se han transformado en unidades de producción semicomerciales, incluyendo los departamentos de educación. Estas instituciones son aún las principales proveedoras de enseñanza y formación del personal docente, aunque hacen frente a la creciente competencia de fuentes alternativas, como escuelas y consorcios escolares, así como entidades del sector privado. La Teacher Training Agency [Agencia de Formación de Maestros] (TTA) adquiere los servicios de los proveedores, y la prolongación de los contratos, incluso con las instituciones de enseñanza superior, depende de las auditorías que realiza la OFSTED. Tanto la TTA como la OFSTED son entidades semiestatales. La TTA se encarga de definir los estándares profesionales para los maestros en los diferentes niveles de responsabilidad. Esos baremos suelen definirse más en términos de competencias prácticas que de los conocimientos teóricos o de la comprensión. Los citados “estándares” proporcionan la estructura con la que la OFSTED lleva a cabo las auditorías de rendimiento, cuyos resultados se comunican luego a la TTA a fin de que sirvan de base a futuras decisiones sobre financiación.

La manera en que se definen los estándares no otorga a las instituciones de enseñanza superior ningún privilegio en cuanto proveedores de servicios de formación de personal docente. La idea de que estas instituciones tienen algo específico que ofrecer en virtud de su capital cultural e intelectual empieza a ser superflua, como consecuencia de la reconstrucción política del significado de los “estándares”. Las escuelas y las instituciones del sector privado compiten cada vez más con la educación superior en un plano de igualdad en cuanto a la relación costo/calidad, como *sistemas de suministro de servicios*.

En este contexto, algunas instituciones de enseñanza superior pueden suspender la oferta de formación de personal docente, como ya ha ocurrido en ciertos casos. Como la TTA fija el precio de los servicios en el marco de una licitación abierta, las instituciones de enseñanza superior se ven obligadas a trabajar con economía y eficiencia. Esto implica la reorganización del personal de los departamentos de educación según los criterios antes expuestos, así como la aplicación de sistemas de gestión. Es cada vez más frecuente la contratación de personal temporal, y el consiguiente aumento de la ansiedad y la inseguridad conduce inexorablemente a la pérdida del idealismo profesional. De este modo, la educación del personal docente se va convirtiendo en adiestramiento, y su condición de vocación para toda la vida y de carrera profesional está en vías de rápida extinción.

Las auditorías que se realizan en el sector público se diferencian de las del privado al menos en un aspecto relevante, a saber, que los estándares que se emplean se derivan principalmente de los objetivos políticos establecidos por el gobierno y no del simple juego de las fuerzas de mercado. De hecho, en los 12 últimos años el gobierno británico ha desempeñado un papel destacado en la formulación de los estándares que permiten medir la calidad de las escuelas, mediante la definición del plan de estudios nacional y el marco de evaluación y, en fecha más reciente, los estándares profesionales que proporcionan las bases de las auditorías internas que realizan los directores de las escuelas para evaluar el trabajo de cada maestro, a fin de establecer una escala salarial basada en los rendimientos. La OFSTED tiene ahora la responsabilidad de verificar los dispositivos de auditoría interna e informar al gobierno acerca de su calidad. En el ámbito de la enseñanza superior, la Quality Assurance Agency [Agencia de Garantía de la Calidad] (QAA) adopta un enfoque tipo “auditoría de la auditoría” y, al mismo tiempo, desempeña un papel decisivo en la definición de los criterios nacionales sobre la consecución de los temas académicos, en respuesta al objetivo político de crear vínculos más firmes entre los resultados educativos y las necesidades del mercado laboral.

Los indicadores de rendimiento normalizados sirven al Estado evaluador para medir el éxito de sus programas o metas políticas en el sector público. En cambio, en el sector privado, los estándares se determinan – al menos según los principios de la auditoría VFM – en respuesta directa a las necesidades de los consumidores. Esto deja claro a quién deben rendirse cuentas por la calidad de la auditoría. Las entidades auditoras rinden cuentas a los accionistas de las empresas que examinan, no desde luego al Estado. Son agencias independientes del poder político. Sin embargo, en el marco de las instituciones del sector público, como escuelas e institutos de enseñanza superior, no está nada claro ante quién responden las entidades auditoras. En teoría, al igual que sus homólogas del sector privado, estas entidades son políticamente neutrales. Pero en la práctica, ¿no afecta a esta neutralidad el hecho de que el Estado sea el mayor inversor en servicios públicos? Dado esto, ¿no es prerrogativa del gobierno exigir a agencias como la OFSTED y la QAA que respondan por la calidad de la información y los métodos para obtenerla? El problema para el gobierno es que al ejercer este derecho y, por consiguiente, hacerlo explícito, revelaría la índole ilusoria de la “neutralidad política” y la “independencia” de dichas agencias, y socavaría uno de los pilares de la auditoría VFM: su independencia política. La “solución” del problema consiste en no exigir responsabilidades políticas por la calidad de las auditorías y la tendencia a depositar una considerable “fe ciega” en las entidades que las llevan a cabo.

Power (1997, págs. 49-52) sostiene que las técnicas de auditoría VFM tienden a confundir “productos” con “resultados” y, al hacerlo, soslayan la difícil tarea de descifrar los complejos vínculos existentes entre los servicios y sus consecuencias, que son esenciales para la evaluación de su eficacia. Las auditorías VFM suelen confundir la evaluación del rendimiento según el nivel de un producto dado, con la evaluación de su eficacia. Power considera que cada una de estas modalidades de evaluación se basa en principios lógicos diferentes, derivados en un caso de la contabilidad y la gestión empresarial y en el otro de las ciencias sociales. En tanto que indicador de eficacia, el “producto” no se presta a la verificación empírica, ya que se define al margen de la comprensión de la complejidad contextual que caracteriza las relaciones entre las actividades y los productos a los que efectivamente éstas dan lugar.

Por muy sólidos que parezcan los argumentos de Power acerca de la índole ambigua de las auditorías VFM y su utilidad y transparencia como técnica de evaluación, es preciso comprender su significado político para el Estado evaluador en tanto que instrumento para supervisar el logro de sus objetivos políticos.

La fijación de objetivos en el Estado evaluador y la relación entre los fines y los medios

Una de las principales características del Estado evaluador es su entusiasmo por *fijar objetivos*, que establecen los niveles mensurables de la producción que debe alcanzarse en el nivel nacional en un plazo determinado, en relación con una fracción del grupo de “clientes” seleccionados. En este contexto se entiende la importancia crucial que tiene el *indicador del rendimiento normalizado* como medida de los resultados de los servicios para la tarea de determinar los objetivos nacionales.

Fielding (2001, pág. 144) sostiene que hay cinco consideraciones intrínsecas que justifican la fijación de los objetivos. Primero, los objetivos explican claramente lo que hay que hacer. Segundo, lo hacen en términos mensurables. Tercero, pueden especificar algo que está a nuestro alcance y es factible. Cuarto, pueden especificar algo que tiene sentido práctico y es relevante para los interesados y, por consiguiente, puede inducirlos a actuar. Quinto, pueden indicar las tareas en relación con los plazos. En resumen, como señala Fielding, la fijación de los objetivos permite ejercer un alto grado de control *interno* sobre nuestras actividades. No obstante, Fielding nos aconseja no caer en la “manía de los objetivos” en materia de educación, o sea, evitar la preocupación obsesiva por “lo que funciona”, de manera puramente instrumental, con exclusión de otras consideraciones. Una preocupación así coloca estas consideraciones en la periferia de nuestra atención. Fielding sostiene que este hecho: a) oscurece en vez de aclarar la relación entre los objetivos específicos y las metas más generales de la educación; b) no tiene en cuenta las cuestiones relativas a la legitimidad de los medios empleados para alcanzarlos; c) nos impide ver las limitaciones de la medición y nos induce a falsear importantes aspectos de la educación, al tratar de medir lo inmensurable; d) hace del realismo inherente a la fijación de objetivos una barrera para un proceso educativo en el cual la disposición a correr riesgos, la creatividad y la indagación son cualidades propias del aprendizaje, y e) crea un ambiente en el cual son otros los que definen el significado y la relevancia de los objetivos que se fijan a los alumnos.

En el marco del Estado evaluador, la fijación de los objetivos no es simplemente una actividad “autorregulada”, algo que las organizaciones y los individuos llevan a cabo para mejorar su propio rendimiento. Algunos gobiernos centrales se la han apropiado y la emplean como base para desregular la oferta de servicios públicos, en el marco de una relación comprador-proveedor. En este contexto, la fijación de objetivos se convierte en el principal

instrumento para ejercer elevados niveles de dirección *externa* y control de las actividades de las entidades proveedoras. En el marco de la relación comprador-proveedor, la fijación de los objetivos separa el ejercicio del *poder* de la *responsabilidad* de la acción y se convierte en el único fundamento de un sistema de *garantía de la calidad* de bajo nivel de confianza, que distorsiona nuestra idea de la educación en el sentido expuesto por Fielding.

En el Estado evaluador, los objetivos que fija el gobierno central configuran la actuación de las instituciones proveedoras y de sus empleados. Se exhorta a los individuos y a las instituciones a que establezcan sus propias metas en este contexto. Ello da lugar a una serie de niveles jerárquicos de fijación de objetivos, que van del gobierno central al individuo pasando por las empresas proveedoras de servicios. En estas circunstancias, el atractivo intrínseco de la fijación de objetivos como actividad autorreguladora mengua un tanto a los ojos de los responsables de la actividad. Por ejemplo, en el Reino Unido han surgido tensiones entre el gobierno y las escuelas acerca de la viabilidad y el significado de los objetivos nacionales de alfabetización. Asimismo, en muchos países los encargados de la formación de los maestros ponen en tela de juicio el significado y la relevancia de los objetivos nacionales de alfabetización y aritmética elemental para los maestros recién graduados. En el marco del Estado evaluador, los argumentos en favor de la fijación de objetivos como medio, en cierto sentido, de potenciación humana quedan algo deslucidos por consideraciones que los hacen atractivos como instrumentos de regulación externa indirecta. Según Fielding (pág. 144), estas consideraciones prevalecen en el establecimiento de metas educativas en el Reino Unido y tienen que ver con el modo en que encaja en el enfoque pragmático y basado en resultados que el gobierno aplica a la determinación de sus políticas y en su celo por hacer que la actuación individual e institucional de las agencias proveedoras resulte transparente para el escrutinio externo, con lo cual estas entidades se ven responsabilizadas del cumplimiento de los contratos.

En vista de lo atractiva que resulta la fijación de objetivos para el Estado evaluador, es poco probable que las críticas conceptuales dirigidas a las técnicas de auditoría de VFM logren, por sí solas, modificar sus criterios de evaluación de los servicios públicos.

Un aspecto fundamental para las funciones esenciales del Estado evaluador en la tarea de fijar los objetivos y supervisar su consecución, es la separación de los medios y los fines en la formulación de directrices políticas. Se supone que los objetivos de dichas directrices y los valores que las sustentan no implican necesariamente un juicio sobre los medios para alcanzarlos. Así pues, en el Estado evaluador los objetivos y propósitos de la educación no

entrañan una conceptualización de los medios para realizarlos, sino que sólo atañen a los resultados que se esperan del aprendizaje.

Este principio se aplica tanto a la formación de personal docente como a la educación de sus alumnos. En la perspectiva del Estado evaluador, los objetivos de la formación de personal docente, como formar “maestros que sean investigadores” (Stenhouse, 1970) o “agentes reflexivos” (Schon, 1983) o “pedagogos críticos” (Cochran-Smith, 2001), tienen una base más ideológica que pragmática, en la medida en que vinculan el proceso de formación del maestro a un paradigma de práctica profesional y lo justifican con una “teoría educativa”.

Desde el punto de vista pragmático del Estado evaluador, las justificaciones de la práctica profesional remiten a fines que son extrínsecos a cualquier forma específica de la práctica. Por ejemplo, la formación para convertir a los maestros en investigadores puede ser positiva si demuestra ser mejor que otros procedimientos para generar los conocimientos y las técnicas específicas que los maestros necesitan. De por sí, el procedimiento carece de mérito intrínseco: su valor depende de que *facilite* o no la consecución de los objetivos nacionales fijados por el gobierno a este respecto.

Durante los decenios de 1960 a 1980 se formularon severas críticas filosóficas al enfoque de fines y medios en la educación, como reacción a los nuevos modelos “objetivos” de planificación de estudios (véase, por ejemplo, Peters, 1966, 1973, o Stenhouse, 1970, 1975). Sin embargo, estas objeciones no lograron frenar el avance del Estado evaluador en la forma antes descrita. Con todo, ahora repuntan de nuevo, no sólo en el ámbito de la política educativa (Fielding, 2001; Elliott, 1996, 2001), sino también en relación con las directrices del servicio público en general.

De ahí que, en fecha reciente, el secretario general de la Fabian Society [Sociedad Fabiana] (de centro izquierda) del Reino Unido, Michael Jacobs (2001, págs. 70-80) lanzara una dura crítica al ideario de fines y medios del gobierno laborista. Sus declaraciones se produjeron a continuación de una elección general en la que la ciudadanía dejó bien en claro su deseo de que el gobierno, en su segundo mandato, demostrase un compromiso real con la mejora de los servicios públicos, como la salud y la educación.

Jacobs sostiene que hablar de una “tercera vía” y asociar al sector privado a la prestación de servicios no sería suficiente para tranquilizar a la opinión pública acerca de las intenciones del gobierno. Para lograrlo, afirma, sería preciso articular un ideario sólido que permitiese a la gente comprender mejor los valores que sustentan las directrices políticas del gobierno. En su opinión, la articulación de este ideario es más importante para conquistar la

adhesión de los electores que la exhibición de mejoras específicas, cuyo alcance y sentido carecerían de claridad sin el respaldo de una filosofía política coherente.

Jacobs parece defender algo que el Estado evaluador está decidido a eliminar de las instituciones del sector público, a saber, que la política de servicio público debe vincularse a una ideología social coherente, capaz de dar forma orgánica al suministro de servicios. El autor es consciente de que esto equivale a abandonar el supuesto de que los medios “carecen en sí mismos de contenido filosófico” y que son “simples agentes neutrales de fines basados en valores”. En su opinión, es relevante si los gobiernos recurren a instituciones del sector público o a empresas privadas, o si adoptan formas de gestión centralizadas o descentralizadas. Ello se debe a que los distintos enfoques y políticas relativos al suministro del sector público “generan tipos diferentes de sociedades”. Incluso cuando la relación costo/calidad/eficiencia de los diversos medios empleados para alcanzar los objetivos o las metas de una política específica es equivalente, sus resultados serán distintos, afirma, “ya que los resultados deben incluir la índole de las relaciones sociales y de los valores que encarnan las diversas directrices políticas” (pág. 74). Aquí el autor no sólo evoca el razonamiento de Power acerca de la confusión entre productos y resultados en la técnica de las auditorías VFM, sino que expresa nítidamente la indivisibilidad entre los resultados de la política social y los medios que permiten alcanzarlos. Fines sociales diferentes exigen medios distintos, así como medios diferentes conducen a fines distintos.

Jacobs sostiene además que las instituciones del sector público necesitan la protección del Estado, precisamente porque están conformadas según criterios ideológicos. Estas instituciones encarnan ideales de servicio que se definen “por la necesidad del usuario, no por su capacidad adquisitiva”. Son la concreción de la idea de comunidad y crean un “espacio público” en el que diversos individuos se reúnen para satisfacer sus necesidades colectivas, aislados de los valores de mercado (págs. 74-75). Para el autor, el Estado no puede proteger los servicios públicos modelados por valores e ideales sociales y democráticos si se limita a un papel residual de notario que define el contenido de los contratos y permite que el sector privado suministre la mayoría de los servicios.

Las consecuencias de la crítica de Jacobs para los profesionales del sector público son las siguientes: cuando los valores del mercado acaban definiendo la oferta de servicios en el sector público, como ocurre con frecuencia cada vez mayor en el incipiente Estado evaluador, este sector asume la forma de un cuasi mercado regulado indirectamente por el Estado mediante la fijación de objetivos y la supervisión del rendimiento de las empresas a través de las auditorías. Al igual que ocurre en el mercado libre, este cuasi mercado deja poco espacio a

las prácticas profesionales conformadas por ideales filosóficos. La paradoja consiste en que mientras más éxito tiene el Estado evaluador en la regulación de la oferta de servicios en el sector público para alcanzar sus objetivos, más resultados genera que socavan dicho sector y los valores sociales que contiene.

Sólo cuando la ciudadanía llega a percibir claramente esta paradoja, resulta eficaz la crítica de los dispositivos – como la fijación de objetivos y la técnica de auditoría VFM – en cuanto instrumento de cambio en el ámbito de la formulación de las directrices políticas. En materia de política educativa, ciertos resultados contraproducentes de las auditorías VFM resultan cada vez más evidentes como manifestación de la paradoja del Estado evaluador. En la última parte de este trabajo examinaré esos resultados. Además de describirlos, intentaré señalar cómo mejorarlos mediante la aplicación de un enfoque más equilibrado del papel del Estado en la mejora de la oferta de servicios educativos.

Las sugerencias que van a continuación no son, en modo alguno, una denegación del papel que corresponde al sector privado en el suministro de esos servicios, especialmente en los ámbitos en que puede contribuir a un uso más eficiente y económico de los recursos sin dañar las funciones básicas de las instituciones del sector público, como las escuelas y universidades, que tratan de configurar sus prácticas educativas según los valores e ideales sociales. Dispositivos como “la fijación de objetivos” y las “auditorías de rendimiento” tienen sentido cuando se trata de garantizar niveles mínimos de suministro. El problema radica en su empleo obsesivo como mecanismo de regulación, con exclusión de otros enfoques capaces de garantizar la calidad.

Resultados contraproducentes de un desempeño transparente a la mirada del Estado

Yo diría que atribuir demasiada importancia a las auditorías del rendimiento basadas en el sistema VFM es contraproducente en los siguientes aspectos:

1. *Socava excesivamente la confianza en el sistema, en el sitio donde más importa: el lugar de trabajo*

Si la exigencia de responsabilidades por la calidad del servicio público es insuficiente, existe el peligro creciente de que los proveedores de servicios descuiden los legítimos intereses del gobierno central, las comunidades interesadas y los ciudadanos, de que los sistemas internos

sean más vulnerables a la corrupción y la ineficiencia y de que el suministro de servicios no satisfaga las exigencias de un contexto político más amplio. Por otra parte, si la exigencia de rendir cuentas se aplica drásticamente a fin de que la ejecución sea cada vez más transparente, se perderá la confianza en los proveedores y éstos, a su vez, acabarán desconfiando de los auditores. La desconfianza sostenida se convierte en un miedo patológico a las auditorías y la desesperación resultante da lugar a una situación contraproducente, en la que los profesionales, como los maestros y sus instructores pierden la motivación y el interés en su trabajo, simulan el cumplimiento y evitan los riesgos razonables y necesarios por temor a equivocarse (o sea, que juegan sobre seguro). La consecuencia para las instituciones educativas, como las escuelas y los institutos de enseñanza superior, es que prescinden de innovar para responder a los nuevos retos y necesidades que plantea un contexto social dinámico, inestable y en continua transformación.

2. *Impide a los maestros llevar a cabo la difícil tarea de comprender los complejos vínculos existentes entre las actividades del servicio y sus consecuencias, que es esencial para la constante evolución de prácticas como la enseñanza*

Como sostiene Power, una cosa es evaluar el desempeño frente a determinados productos u objetivos normalizados, y otra muy distinta evaluar su impacto o sus consecuencias (deseadas o no), inclusive las que cumplen estándares establecidos. La insistencia excesiva en lo primero impide realizar lo segundo y desautoriza al profesional en tanto que sujeto agente de la transformación de su profesión. Esto se debe a que una concentración exclusiva en los objetivos como base para mejorar el desempeño hace que el profesional pierda de vista la compleja cadena de efectos secundarios, algunos de los cuales pueden ser contraproducentes.

Una cosa es evaluar el desempeño frente a determinados productos normalizados a los que debe ajustarse (por ejemplo, “resultados de exámenes y pruebas”, “tiempo de espera medio por paciente”, “tiempo que necesita la policía para responder a las llamadas de emergencia”, “distribución de raciones por cada 1.000 personas de la tercera edad”) y otra muy distinta evaluar su impacto o sus consecuencias (deseadas o no), inclusive las que cumplen las normas dadas. Aunque puede ser cierto que tanto los maestros como las escuelas mejoran su rendimiento cuando éste se evalúa con indicadores tales como “resultados de los exámenes” y “tasas de ausentismo”, no entendemos todavía muy bien la secuencia de efectos que dichas mejoras generan en el sistema educativo y en el resto de la sociedad. Por ejemplo, la menor atención prestada al 30% de los estudiantes de secundaria que no es probable que

aprueben el examen final para obtener el certificado de estudios secundarios a los 16 años, ¿es una consecuencia directa del uso de este baremo para medir el rendimiento? Por otra parte, ¿existe alguna relación entre la dificultad de encontrar personal docente para las escuelas del casco urbano, de rendimiento insuficiente, y la dificultad de esas mismas escuelas en alcanzar niveles de rendimientos cercanos a la media? En esas circunstancias, ¿cuál es la docencia eficaz?

Los gobiernos han de dejar más espacio en el sistema de responsabilidad pública para que los maestros puedan desarrollar una modalidad de evaluación del rendimiento más sensible “a las complejidades de conectar [...] de forma causal los procesos con los resultados” (Power, 1997). Estas modalidades incluirían elementos de “autoevaluación”, “evaluación entre pares” y “evaluación de padres y alumnos”, además de la “evaluación externa” a cargo de agentes independientes. En este tipo de evaluación, los indicadores de eficacia son “cosas” susceptibles de ser verificadas empíricamente, perfeccionadas y descubiertas en contextos específicos de la práctica profesional. También incluirían indicadores cuantitativos y cualitativos. No se descartarían las consideraciones relativas a la eficiencia económica, pero en vez de una simple medición de lo que costaría alcanzar un determinado nivel del producto, se realizaría una ponderación más sofisticada de los costos frente a las indicaciones del impacto.

3. *No respeta el factor tiempo*

Las técnicas de auditoría prevalecientes se basan en la hipótesis de que hay indicadores fijos e inmutables del rendimiento, que no cambian a lo largo del tiempo ni en diferentes contextos. Estos métodos dejan poco margen a un enfoque que tome en cuenta la eficacia docente como un fenómeno dependiente a la vez del tiempo y del contexto. El impacto de la enseñanza en los alumnos, la cadena de efectos que crea en determinados contextos, necesitan un tiempo para desarrollarse; de ahí que nuestra comprensión de los vínculos entre los procesos y los resultados cambie con el tiempo y nunca llegue a ser perfecta. Como sostiene Strathern (2000), las auditorías de la enseñanza se realizan como si el propósito del magisterio fuera la “asimilación inmediata”. Sin embargo, sabemos que el aprendizaje se realiza a lo largo del tiempo y que “puede manifestarse semanas, años o generaciones después de impartida la enseñanza y en formas que no se asemejan en nada a los contenidos originales”, ya que “las experiencias del alumno imprimirán un giro personal” a esos contenidos.

Si bien las auditorías del rendimiento tratan de dar una transparencia perfecta a las actividades de la organización mediante la aplicación de indicadores intemporales, esta aspiración es en gran parte ilusoria como base global de la responsabilidad profesional. No es cierto que la calidad docente no existe si no puede medirse con baremos fijos e intemporales. En realidad, a menudo lo contrario es más cierto: la insistencia excesiva en la transparencia puede eclipsar las pruebas del verdadero impacto de la enseñanza en el alumno y, por ende, ocultar la auténtica calidad.

Al proporcionar sólo información imperfecta en un momento dado, las evaluaciones de la eficacia de un maestro o una escuela tienen una “utilidad pasajera” (Strathern, 2000). Dan información que los profesionales pueden emplear para mejorar los métodos que aplican. La rendición de cuentas sobre la eficacia de la enseñanza implica la disposición, por parte de los maestros, a demostrar públicamente, si se les pide, cómo se ha utilizado la evidencia del impacto de su enseñanza en los alumnos para mejorar la práctica. Esta modalidad de rendición de cuentas presupone un aumento de la “práctica basada en la evidencia”, según la cual los maestros cooperan *con y en* las investigaciones sobre la calidad de su enseñanza. Ésta es la esencia del *desarrollo cualitativo* de las instituciones docentes y no debe confundirse con la rendición de cuentas basada en la auditoría.

La idea de una “enseñanza basada en la evidencia” como método de rectificar “deficiencias” que se identifican al comparar el rendimiento con un baremo de indicadores fijos, se basa en una idea errónea de lo que constituye una prueba pertinente de la relación entre la enseñanza y sus resultados. La prueba de una *mejora* cuantificable, definida como la elevación del rendimiento hasta un nivel determinado, no es lo mismo que la prueba de *desarrollo*, definido como un proceso abierto y continuado en el tiempo.

La responsabilidad para *desarrollar la verdadera calidad docente* depende de que se permita a los maestros participar en el proceso sin el escrutinio permanente de la auditoría. Esto es debido a que la mejora cualitativa es un proceso que, en lo esencial, resulta invisible para la auditoría. Cuanto más se inserten en la enseñanza y el aprendizaje las técnicas de auditoría – la creación de sistemas de información y de canales de verificación para realizar inspecciones – y los configuren, menos espacio tendrán los maestros para lograr un *desarrollo cualitativo* que les permita llegar a ser *profesionales eficaces*.

Precisamente porque el desarrollo cualitativo de la enseñanza exige una inversión de confianza en los maestros, la sociedad – bajo la forma de sus órganos representativos – tiene derecho a pedirles cuentas de su actuación profesional en ciertos momentos, en lo relativo a sus resultados para los alumnos y para otros. En esas ocasiones, los maestros podrían “rendir

cuentas” demostrando su capacidad de hacer un uso pasajero de las evidencias relativas al impacto de su trabajo para mejorar sus juicios y decisiones prácticas. Estas demostraciones consistirían en descripciones de ejemplos prácticos. Esta clase de responsabilidad exige confianza, aunque no incondicional.

Llegado a cierto punto, la potenciación de las auditorías del desempeño en la escuela resulta contraproducente. En este punto, ello perturba, más que mejora, el desarrollo de la calidad docente, merma la confianza en la que se basa este desarrollo y en gran medida exime a los maestros de la responsabilidad de los resultados – pero, no de los productos – de su trabajo. El refuerzo de la responsabilidad mediante las auditorías quizá satisfaga a los que deciden las políticas y también a los “consumidores” de servicios educativos, al garantizar una norma mínima, pero es probable que reduzca el desarrollo cualitativo. No es que la rendición de cuentas en el marco de los sistemas educativos no necesite un mayor refuerzo, pero ello ha de basarse en una lógica evaluatoria diferente de la que conforma a las auditorías del desempeño. Es menester un mejor equilibrio entre la evaluación destinada al control del desempeño y la orientada al desarrollo de la calidad docente.

4. *Mantiene a los maestros en constante agitación*

Al no conceder el tiempo necesario para el desarrollo de la calidad y aspirar a la transparencia total del desempeño, la auditoría permanente coloca a los maestros en una situación de incesante actividad. La cultura de la auditoría no da la debida consideración al tiempo porque la domina una sensación de urgencia. Visto desde su perspectiva, el sistema se encuentra en crisis y el desastre es siempre inminente. Para evitarlo, hay que actuar ahora: es preciso pues mantener al personal en un estado de constante agitación. Esto entraña cambios en el modo de concebir la imagen profesional del maestro en cuanto objetivo de su desarrollo docente, o sea, la “promoción del profesional competitivo, en perpetua actividad y apto para una auditoría”, en vez del “maestro que es fuente de inspiración” (Strathern, 2000).

Antes de la emergencia de las auditorías del desempeño, los métodos de responsabilización de los maestros eran muy laxos y puede sostenerse con razón que se les concedía incondicionalmente un exceso de confianza. Pero la solución del problema no consiste en seguir difundiendo un modelo de responsabilidad procedente del sector privado. Cuando este modelo se extiende hasta el punto que la mayor parte de la confianza otorgada al maestro acaba por desaparecer, y los maestros están tan ocupados en mejorar las aptitudes que se considerarán en la auditoría que no les queda tiempo para desarrollar de un modo reflexivo

la calidad de su trabajo, el sistema llega a ser inoperante. La solución consiste en reforzar una práctica de la responsabilidad que otorgue a los maestros un grado condicional de confianza y se sustente en una lógica diferente de la praxis evaluadora. En este ámbito, ciertas aplicaciones del concepto de práctica basada en la evidencia, mediante el uso de los recursos metodológicos de las ciencias sociales, podrían orientar el sentido de la indagación.

Lo que está claro es que todo avance en este sentido requiere una transformación considerable de la manera en que el Estado democrático y social ve su propio papel en el sector público y su relación con las instituciones y quienes trabajan en éstas. Quizá continúe su evolución hacia el modelo de Estado evaluador, pero la evaluación debe trascender su enfoque actual, conformado exclusivamente por dispositivos importados del sector privado. Ese nuevo enfoque confiaría más en los profesionales del sector público para que autorregulen y evalúen su trabajo a la luz de ideales de servicio compatibles con los valores de una democracia pluralista. En el ámbito de la educación, uno de los cometidos principales de la formación de personal docente en las instituciones de enseñanza superior debería ser la salvaguardia y el mantenimiento del ideario que consagra los principios de la educación en el sistema democrático.

Nota

1. Este texto fue concebido originalmente como discurso inaugural de la 46ª Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza, celebrada en Santiago de Chile en julio de 2001.

Referencias

- Cochran-Smith, M. 2001. The outcomes question in teacher education [La cuestión de los resultados en la formación de personal docente]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 17, n° 5, págs. 527-546.
- Elliott, J. 1996. School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling [La investigación sobre la eficacia de la escuela y sus críticos: enfoques alternativos de la escolarización]. *Cambridge journal of education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 26, n° 2, págs. 183-193.
- . 2001. Making evidence-based practice educational [El aprovechamiento educativo de la práctica basada en la evidencia]. *British educational research journal* (Abingdon, Reino Unido)
- Fielding, M. (comp.). 2001. *Taking education really seriously* [Tomar muy en serio la educación]. Londres y Nueva York, Routledge/Falmer
- Jacobs, M. 2001. Narrative [Narrativa]. En: Harvey, A., (comp.). *Transforming Britain: Labour's second term*. Londres, Fabian Society.
- Peters, R.S., 1966. *Ethics and education* [Ética y educación]. Londres: Allen y Unwin. (Cap. 1, págs. 23-45).
- . 1973. Aims of education: a conceptual inquiry [Metas de la educación: una indagación conceptual]. En: Peters, R.S., (comp.). *The philosophy of education*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. (Readings in Philosophy, cap. 1, págs. 11-57).
- Power, M. 1997. *The audit society* [La sociedad auditora]. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Schon, D. 1983. *The reflective practitioner* [El profesional reflexivo]. Londres: Temple Smith.
- Stenhouse, L. 1970. Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning [Algunas limitaciones del uso de objetivos en la investigación y la planificación de los planes de estudio]. *Paedagogica Europaea* ('s-Hertogenbosch, Países Bajos), n° 6, págs. 73-83.
- . 1975. *An introduction to curriculum research and development* [Introducción a la investigación y la preparación de los planes de estudio]. Londres: Heinemann.

- . 1983. *Authority, education and emancipation* [Autoridad, educación y emancipación] Londres, Heinemann Educational (Presentada originalmente como la conferencia inaugural de la Universidad de East Anglia, Norwich, Reino Unido, en 1979, con el título “La investigación como fundamento de la enseñanza”).
- Strathern, M. 2000. The tyranny of transparency [La tiranía de la transparencia]. *British educational research journal* (Abingdon, Reino Unido), vol. 26, n° 3, págs. 309-321.

Versión original: inglés

Maureen Robinson (Sudáfrica)

Decana de la Facultad de Educación del Cape Technikon de Ciudad del Cabo. Fue profesora de enseñanza media en los años ochenta y luego trabajó quince años en la Universidad del Cabo Occidental. En los últimos veinte años se ha dedicado a la investigación, la docencia y la definición de políticas en materia de formación y perfeccionamiento docente. Entre los asuntos que aborda como investigadora figura la relación entre la elaboración de políticas y el cambio educativo. Correo electrónico: MRobinson@ctech.ac.za

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

REFORMA DOCENTE

EN SUDAFRICA:

DESAFIOS, ESTRATEGIAS

Y DEBATES

Maureen Robinson

Introducción

Sudáfrica accedió a la democracia en 1994. Desde entonces se han implementado en el país gran cantidad de nuevas medidas sociales, inclusive en el sector educativo. En los primeros años de la democracia, la reforma educativa se concentró en la conceptualización y la formulación de nuevas políticas; casi una década más tarde, el centro de gravedad se está trasladando a la ejecución efectiva de esas políticas.

El presente artículo considera la ejecución de las nuevas políticas educativas con respecto a los docentes en la Sudáfrica posterior al *apartheid*. En tal sentido, presenta una panorámica de algunas de las estrategias de reforma, sin analizar detalladamente tal o cual reforma. Aunque un enfoque de este tipo se expone a contentarse con echar un vistazo superficial a los distintos problemas, nos proponemos aquí presentar un cuadro general de la situación de las reformas de la docencia en Sudáfrica hacia el año 2001.

El artículo empieza describiendo el trasfondo de la reforma docente. Por su esencia misma, la educación está estrechamente vinculada a los desafíos económicos y sociales que

afronta el país, los que se presentan sucintamente. Luego el artículo considera más en detalle los desafíos pedagógicos y profesionales que deben encarar los docentes y analiza las estrategias que se están aplicando para responder a ellos.

Debido a la complejidad de tales desafíos, muchas de las estrategias de aplicación de las reformas siguen siendo aún hoy discutidas, revisadas y criticadas. La sección final del artículo intenta resumir algunos de los debates que suscita una aplicación exitosa y sistémica de las reformas docentes.

Los desafíos económicos y sociales que plantea la reforma docente

En primera instancia, la reforma docente debe tener por objeto mejorar la práctica de la enseñanza, a fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Una encuesta nacional destinada a monitorear los logros de aprendizaje indica que se trata de un problema inmediato y capital de los docentes sudafricanos. El examen de una muestra de alumnos de 4° grado de todo el país puso de manifiesto un promedio inferior al 50% en alfabetización, aritmética elemental y preparación para la vida cotidiana; en particular, el promedio en aritmética elemental era del 30% (South Africa. Department of Education, 2000).

Ahora bien, sería ingenuo encarar la mejora del aprendizaje de los estudiantes sin tomar en cuenta el contexto socioeconómico en el cual se enseña y se aprende. La opresión y la explotación sistemáticas de ciertos grupos en Sudáfrica han dejado sus secuelas y, mucho después de la caída del régimen del *apartheid*, aún subsisten en el país enormes desigualdades sociales y económicas, que se ponen de manifiesto también en las gigantescas diferencias existentes entre las infraestructuras educativas de las escuelas de las nueve provincias del país, situación que repercute directamente en los medios a disposición de los docentes.

Un informe de las conclusiones del Auditor General acerca del estado de las escuelas sudafricanas ha dado ejemplos de algunas de las condiciones en las cuales deben enseñar los docentes y aprender los alumnos en las provincias más pobres:

- el 78% de las 4.155 escuelas situadas en la Provincia del Norte carecía de electricidad y casi la mitad (49%) de agua;
- casi tres cuartas partes de las escuelas de la provincia del Cabo Oriental carecían de electricidad y el 33% de agua;
- 5.528 escuelas del Cabo Oriental (el 93%) no disponían de biblioteca y el 94% carecía de laboratorio científico;

- una cuarta parte de las escuelas públicas del Cabo Oriental carecía de baños para los alumnos;
- miles de docentes carecían de calificación adecuada (*Cape Argus*, 24 de mayo de 2001).

Si bien provincias más ricas como Gauteng y el Cabo Occidental poseen infraestructuras educativas mucho mejores que las descritas por el Auditor General en su informe, todavía existen allí vastas disparidades de medios. Aunque históricamente vinculadas a las diferencias raciales, la apertura de todas las escuelas a los alumnos de todas las razas hace que actualmente las diferencias dependan más bien de cuestiones socioeconómicas. Exacerba esta situación el que los derechos de matrícula se usen como “complemento” de los subsidios recibidos del Estado y el que su cuantía varíe, en las escuelas públicas, entre 20 y 4.000 rands por año (en 2001, equivalentes a unos US\$3 y US\$500 , respectivamente).

Por lo tanto, el primer desafío de la reforma docente consiste en asegurar las condiciones mínimas para la enseñanza y el aprendizaje a todos los alumnos de las escuelas sudafricanas. Las malas condiciones también influyen en la actitud de los docentes con respecto a su trabajo, como ilustra otra conclusión del informe del Auditor General: se comprobó que entre enero y marzo de 1999 se perdieron en total 612.809 horas de enseñanza debido al ausentismo en las siete provincias estudiadas (*Cape Argus*, 24 de mayo de 2001). Aunque no se puede achacar este problema únicamente a factores económicos, las malas condiciones de trabajo menoscaban probablemente el ánimo y la motivación tanto de los docentes como de los educandos.

Además de los factores económicos aludidos, toda una serie de desafíos sociales impactan actualmente en la reforma de la docencia en Sudáfrica, el más apasionante de los cuales quizá sea el de que docentes y alumnos construyan una “identidad sudafricana”, exenta de los imperativos de la identidad racial que caracterizaban a Sudáfrica durante la era del *apartheid*. Para ello es preciso, en particular, preparar a los docentes para desempeñarse con clases que ya no son racialmente homogéneas, sino que comprenden alumnos de diferente origen racial (y posiblemente socioeconómico) y cuyas lenguas maternas son las diversas lenguas sudafricanas. Las nociones de no discriminación racial, multilingüismo y diversidad – desconocidas antes por muchos docentes sudafricanos – deben ser analizadas, comprendidas y aplicadas como parte de la experiencia escolar.

Un reto social de otra índole es el de la epidemia de VIH/SIDA en el país. Según un informe del Medical Research Council [Consejo de Investigaciones Médicas], se estima que en 2000 alrededor del 40% de los fallecimientos de personas de entre 15 y 49 años de edad se debieron al SIDA (*Mail and Guardian*, 5-11 de octubre de 2001). Este grupo de edad

comprende estudiantes de secundaria y jóvenes docentes: la epidemia está causando efectos devastadores en el armazón social del país.

La elevada tasa de mortalidad entre los jóvenes también afecta al número de personas disponibles para la enseñanza. Vinjevold (2001) ha dado cuenta de un estudio efectuado por Crouch según el cual durante el próximo decenio se necesitarán en Sudáfrica unos 30.000 nuevos docentes por año. Pero la docencia se ha vuelto, desafortunadamente, a ojos de los ciudadanos, una profesión con escasas perspectivas de empleo y de carrera.

Hemos mencionado, pues, a grandes rasgos una serie de cuestiones económicas y sociales que guardan relación con la educación, las cuales (al igual que otras que no mencionamos expresamente, como la de la violencia en las comunidades) constituyen el punto de convergencia de una serie de estrategias de reforma en el país, que se analizan en la próxima sección.

Estrategias referentes a los aspectos económicos y sociales de la reforma docente

Se están aplicando varias estrategias para hacer frente a las cuestiones descritas en la sección anterior. Algunas tienen un carácter más sistemático y su finalidad consiste en crear un marco político para todas las escuelas del país; otras revisten la forma de iniciativas de orientación más local.

Un ejemplo de una estrategia políticamente orientada son las normas y los criterios de financiación de las escuelas. Mientras que en el pasado la financiación estatal de las escuelas se distribuía en función de la raza, actualmente se basa en una fórmula que divide las escuelas en grupos socioeconómicos y se pondera de modo que se favorezca a las escuelas más pobres. A ella se vincula la política relativa al tamaño de las clases, según la cual los subsidios destinados a la remuneración del personal escolar se calculan en función de una proporción de 40 alumnos por cada docente en las escuelas primarias y de 35 en las secundarias. Aunque estas tasas pueden parecer elevadas, representan una mejora en muchas de las escuelas desfavorecidas del país.

Existen numerosas iniciativas a nivel social. Algunas son financiadas y apoyadas por el Estado, otras por empresas o por organizaciones no gubernamentales y otras por consorcios y asociaciones de todos estos actores. Un ejemplo a escala nacional es el documento titulado “Los valores en la educación”, cuya finalidad es resumir los valores básicos a los que deben adherirse los educandos y los docentes sudafricanos, a saber: equidad, tolerancia,

multilingüismo, apertura, responsabilidad y honor. El Gender Equity Task Team [Equipo operativo para la equidad entre hombres y mujeres] es otra iniciativa consistente en establecer un marco general de la política y la acción relativas a la no discriminación entre ambos sexos y a la escolarización. En el orden local, la provincia del Cabo Occidental, por ejemplo, realiza la campaña Escuelas Seguras, programa que actúa con las escuelas para minimizar los efectos que tiene en los establecimientos educativos la violencia presente en las comunidades circundantes. Asimismo, varios programas de televisión populares y educativos abordan temas que atañen a la juventud sudafricana, como la construcción de una identidad nacional y la lucha contra la propagación del VIH/SIDA.

Los desafíos pedagógicos y profesionales que plantea la reforma docente

Hasta aquí, el presente artículo ha sostenido que no se puede aislar la reforma docente del contexto económico y social de la educación y ha esbozado algunas de las estrategias adoptadas al respecto en Sudáfrica. En esta sección, el énfasis recae más directamente en las reformas en cuanto atañen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. En las reformas descritas a continuación se hace hincapié en los aspectos pedagógico y profesional, considerando asuntos como el plan de estudios nacional, el sistema de calificaciones y la garantía de calidad.

En 1995, el entonces ministro de Educación anunció que se implementaría gradualmente en las escuelas un nuevo plan de estudios, proceso que quedaría completado en 2005. El nuevo plan, llamado Currículum 2005, incorporaba principios como la educación basada en resultados y la integración de temas en áreas de aprendizaje, y hacía hincapié en los métodos de enseñanza centrados en el alumno. En 1997 se adoptó un plan integral para la ejecución del proyecto. Pero el proceso de realización tropezó de inmediato con dificultades, pues se hizo patente que las capacidades financieras, materiales y humanas no eran suficientes para alcanzar sus objetivos (Review Committee on Curriculum 2005, 2000, pág. 3). A las dificultades de la puesta en práctica del plan se sumaban las quejas de muchos educadores, para quienes el lenguaje del nuevo plan de estudios resultaba confuso (Review Committee, 2000, pág. 16) y hasta las personas que se suponía que debían capacitarlos estaban mal preparadas para esa tarea (Review Committee, 2000, pág. 19).

Ante la magnitud de las dificultades, el siguiente ministro de Educación optó por iniciar un proceso de revisión y de simplificación del nuevo plan, del que formaba parte la adopción

de un calendario más realista de ejecución. A mediados de 2002, la nueva versión del plan estaba en vías de completarse.

Desde el punto de vista profesional, la reconversión de los docentes en el marco del nuevo plan es sólo una de las tareas que debe afrontar la reforma de la docencia. Otras son la atención a las calificaciones de los docentes y la implementación de un procedimiento de garantía de la calidad, dentro de un esfuerzo encaminado a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Además, es necesario formar a los docentes para el desempeño de nuevos roles, ya que deben hacer frente a situaciones desconocidas, como la diversa composición de las clases a la que hemos aludido más arriba.

Estrategias para abordar los desafíos pedagógicos y profesionales

En el momento en que fue escrito el presente artículo, la implementación de la versión revisada del Currículum 2005 seguía siendo muy discutida, y sería prematuro analizar las estrategias consideradas. Pero los tipos de estrategias configurados en los proyectos se basaban en el principio de la colaboración permanente entre las Secretarías de Educación, nacional y provinciales, los sindicatos de docentes, las direcciones de los establecimientos de enseñanza, los directores de los establecimientos educativos y los docentes, e incluía el suministro de buen material didáctico y el perfeccionamiento profesional eficaz y continuo de docentes, administradores y funcionarios de los distritos (*Government Gazette*, 2001, pág. 88).

Con respecto a las calificaciones profesionales de los docentes existen ya varias estrategias. La adopción de una nueva calificación, el Diploma Profesional Nacional de Educación, tiene por objeto mejorar la calificación de los docentes a los que se considera “insuficientemente calificados” para la enseñanza, es decir, que poseen una calificación superior de menos de tres años. En este proyecto se invierten recursos del Estado en becas, y se están elaborando programas específicos que brinden condiciones flexibles a quienes trabajan y estudian a la vez. Un programa simultáneo es la elaboración de un sistema nacional de calificaciones para la formación de docentes, con vistas a reglamentar y conferir coherencia a los programas de las diferentes instituciones dedicadas a la formación de los maestros y profesores.

La estrategia relativa a la garantía de la calidad se refiere tanto a las instituciones como a las personas. A nivel institucional, la política de evaluación global de las escuelas aspira a ayudar a éstas a evaluar y supervisar su desempeño en función de sus objetivos y de sus

planes de desarrollo. La política de evaluación del perfeccionamiento aspira a ayudar a cada docente en su propio perfeccionamiento profesional. Además, la creación del South African Council for Educators [Consejo Sudafricano de Educadores] representa un intento de constituir un cuerpo profesional de todos los docentes que incluye el establecimiento de un código de conducta.

Por último se menciona la estrategia que consiste en exigir que los docentes dediquen 80 horas anuales a su perfeccionamiento profesional, al margen de su actividad escolar normal, a fin de sentar el principio de que el perfeccionamiento profesional permanente forma parte de las obligaciones y de la responsabilidad de un docente, y de crear un espacio para la reconversión para el desempeño de nuevos roles.

Reforma docente en Sudáfrica: algunos de los debates que aparecen

Hasta aquí, el presente artículo ha sido ampliamente descriptivo, bosquejando algunos de los desafíos que afronta la reforma docente en Sudáfrica en 2001 y suministrando información acerca de diversas estrategias aplicadas. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que sólo hemos resumido las cuestiones y estrategias directamente relacionadas con la reforma de la docencia. Durante estos últimos años, el sistema educativo sudafricano se ha debatido (y aún sigue debatiéndose) con un vasto conjunto de reformas menos directamente ligadas a la reforma de la docencia, como la reestructuración de la enseñanza superior, la fijación de una edad mínima para el ingreso en el primer grado, la descentralización de la gestión de los establecimientos de enseñanza, etc. No es de extrañar, pues, que en el informe sobre la ejecución del Currículum 2005 se describa la implementación de un nuevo plan de estudios como sólo una

entre una plétora de nuevas actividades y políticas que se disputan la prioridad: la reestructuración de las Secretarías de Educación, nacional y provinciales, la financiación y la gestión de los establecimientos educativos, la racionalización y redistribución del personal docente y la creación de nuevos marcos legales para el establecimiento de políticas en un amplio espectro de sectores (Review Committee, 2000, págs. 3-4).

La sección final del presente artículo intenta reflejar algunos de los debates que han surgido entre los educadores en Sudáfrica a medida que las reformas han ido pasando de la concepción a la realización, en particular a propósito de la pedagogía y la profesionalidad. La existencia de esos debates confirma la idea de que la puesta en práctica de una política no

puede depender de esquemas previos, sino que va siempre acompañada por conflictos e impugnaciones (Kruss, 1998). Estos debates ilustran el tipo de impugnación que suscita la reforma de la docencia en Sudáfrica.

El primer debate gira en torno de un modelo organizativo y pedagógico para la reconversión en gran escala de los docentes en relación, por ejemplo, a un nuevo plan de estudios. La capacitación original para el Currículum 2005 se basaba en el modelo cascada: se empezaría por formar a un núcleo de personas, que luego, a su vez, formarían a los funcionarios de distrito, quienes, finalmente, transmitirían la información a los docentes que dan clase en el aula, habitualmente mediante cursillos de entre tres y cinco días destinados a los docentes en ejercicio. El seguimiento previsto en las aulas era escaso o nulo.

El informe sobre la ejecución del Currículum 2005 permitió constatar los siguientes problemas con el modelo cascada: desnaturalización y/o mala interpretación de la información, falta de confianza, de conocimientos y de comprensión por parte de los formadores y desajuste entre la educación basada en resultados y los modelos de formación usados en los talleres. Además, la capacitación se percibía distante de las realidades del aula y enfocada en la adquisición de una nueva y difícil terminología curricular, antes que en la sustancia de la enseñanza (Review Committee, 2000, págs. 55-57).

Las debilidades manifestadas por el modelo cascada ya habían sido denunciadas en el estudio de Bell (1991) sobre las desventajas de un modelo de perfeccionamiento profesional basado en cursos. Según la autora, ese enfoque puede ser demasiado teórico, carecer de aplicación práctica en el aula, basarse en las preferencias de los instructores e ignorar la capacidad del docente. En contraposición a ese esquema, Bell propugnaba un modelo de perfeccionamiento profesional en el cual los interesados tuvieran un mayor control de su propia evolución en el marco del plan de desarrollo de la escuela (Bell, 1991, pág. 21).

Indudablemente, cabe esperar que un enfoque del perfeccionamiento profesional basado en la escuela favorezca cuestiones como el sentido de identificación con la innovación, la capacidad docente y la pertinencia con respecto a la clase. Pero la dificultad de la reforma docente sudafricana consiste en que no se ve claramente cómo un enfoque basado en la escuela puede favorecer un proceso nacional de reforma curricular – máxime en una situación en la que existe tal escasez de personal formado como instructores –, ya sea desde el interior o desde fuera de las escuelas. Desde el punto de vista de un planificador nacional, el modelo cascada parece rápido, barato y políticamente atractivo, aunque su eficacia educativa no pueda demostrarse de manera obvia. Cabe preguntarse, pues, repitiendo con otras palabras los términos de este primer debate, cómo un sistema educativo nacional que cuenta con

escasísimos recursos financieros y humanos puede llevar a cabo una reforma fundamental de la docencia de modo que resulte eficaz a un costo mínimo y sostenible desde el punto de vista educativo.

Un segundo debate importante gira en torno de la necesidad de una política coherente y bien articulada en materia de reforma docente. Quienes están llamados a aplicar nuevas políticas no lo harán si no comprenden su contenido o su finalidad, o si no pueden identificarse con los valores y principios que contienen. Tampoco se cumplirían los propósitos de una nueva política si quienes deben ponerla en práctica experimentan lo que Parker llama “una fatiga sistémica [por la cual] los docentes dejan de asistir a los talleres de ‘formación semanal’, que no están coordinados ni poseen particular pertinencia, y sirven más para perturbar la enseñanza que para mejorarla” (Parker, 2001, pág. 25).

No cabe duda de que esto debe tomarse seriamente en cuenta en la reforma de la docencia en Sudáfrica en esta época. En los últimos años, los docentes han sido confrontados con muchos tipos de capacitación, algunos de los cuales hemos reseñado. Se suponía que debían asistir a talleres sobre, por ejemplo, educación basada en resultados, evaluación continua, gestión radicada en la escuela, alternativas al castigo corporal, evaluación global de la escuela, enseñanza centrada en el alumno, apreciación del desarrollo, enseñanza imparcial, educación integrada y educación en materia de VIH/SIDA, además de participar en una multitud de actividades de investigación, mientras los investigadores diagraman la ejecución de las diversas reformas. Tal situación puede considerarse un caso clásico de agobio normativo; pero, por otra parte, si el sistema ha de transformar las prácticas heredadas de la era del *apartheid*, todas estas iniciativas son necesarias. De ahí un segundo debate: ¿cómo realizar una reforma fundamental y general dentro de las muy reales limitaciones de una capacidad práctica humana para habérselas con el cambio?

El tercer debate a que aludimos se refiere a la necesidad de velar por que los procedimientos estatales que regulan la reforma promuevan también la identificación con ésta de los docentes.

Como he expresado en otro lugar (Robinson, 2001), toda nueva política debe tener un significado personal para quienes han de aplicarla, pues de lo contrario es improbable que produzca cambios profundos y duraderos de las prácticas. Se trata de saber si una reforma acometida por el Estado debe ser propulsada por la legislación o si, en realidad, la legislación, al operar “desde arriba”, sofoca el proceso de desarrollo e “identificación” de los docentes de su visión personal de una educación acertada.

Un ejemplo de este dilema figura en un informe sobre una discusión suscitada en torno de un principio central del perfeccionamiento profesional, formulado en un proyecto sobre el perfeccionamiento del educador y el apoyo al mismo, preparado por un equipo especial (del cual yo formaba parte) para la Secretaría Nacional de Educación. En dicho documento se argumentaba que “el perfeccionamiento profesional debe tener sentido para los participantes. Importa que los educadores se identifiquen con el proceso de perfeccionamiento y se sientan identificados tanto con los procedimientos como con los contenidos de ese cambio” (Task Team, 2000). Cuando este texto fue sometido a la Secretaría Nacional de Educación se emitieron dudas con respecto a la viabilidad de tal enfoque y se expresó la opinión de que el marco nacional del perfeccionamiento profesional debería ser más prescriptivo, a fin de que los docentes pudieran ser considerados responsables de su labor (apuntes tomados en una reunión el 16 de septiembre de 2000).

No podemos sino asentir al argumento según el cual el Estado tiene el derecho y, más aún, la responsabilidad de conducir la reforma de la docencia y los docentes deben considerarse responsables de un proceso nacional de reforma fundado en las necesidades del país. Pero, al mismo tiempo, la bibliografía internacional sobre el proceso de cambio hace hincapié en la importancia de prestar una detenida atención a la experiencia subjetiva del cambio (Fullan, 1991; Chapman, 1997). El problema estriba, pues, en contrapesar los derechos y responsabilidades del Estado, reconociendo a la vez que los docentes no pueden ser tratados como “vasijas vacías” en un proceso de reforma. Para volver a la mencionada concepción de cómo ejecutar una política, el Estado puede asumir la responsabilidad de formular una política de reforma, pero debe respetar siempre la experiencia de quienes están llamados a aplicarla. Como observa Chapman (1997), puede haber excelentes razones para que los docentes no pongan en práctica ciertas reformas. Por ejemplo, es posible que piensen que el problema que la reforma busca resolver no es en realidad un problema, o bien la reforma puede contradecir sus propias creencias acerca de lo que es una buena enseñanza. Si el Estado no “escucha” estas respuestas, está minando toda posibilidad de realización cabal de su política de reforma de la docencia, por muy esmeradamente que haya sido preparada.

El último tema de debate que presentamos es el relativo al punto de partida de la reforma docente. Grupos de empresas y organismos de fomento del desarrollo están financiando cuantiosamente la reforma educativa en Sudáfrica, pero existen aparentemente concepciones diferentes acerca del punto desde el cual debe arrancar la reforma y, no menos importante, acerca del rumbo que ha de tomar.

Varios puntos se prestan aquí a discusión. El primero es la noción de lo que constituye la meta de la reforma docente. Si pretende, por ejemplo, mejorar el aprendizaje de los alumnos, las estrategias correspondientes deben concebirse con vistas a mejorar el rendimiento escolar, basándose en criterios de evaluación precisos, claramente definidos, de los resultados que el alumno obtiene y de los que debe obtener en cada nivel. Esta meta particular de la reforma de la docencia ha sido impulsada por informes como el de la encuesta nacional “Monitoring Learning Achievement” [Monitoreo de los logros de aprendizaje] (ya mencionada), que puso de manifiesto el pobre desempeño de los alumnos. Una reforma de la docencia cuya meta sea el desempeño de los alumnos estará muy probablemente orientada a adoptar programas que busquen mejorar el saber sustantivo de los docentes y su práctica pedagógica.

Una segunda escuela de pensamiento, sin negar la importancia del intento de mejorar el desempeño de los alumnos, considera que el problema de un desempeño pobre está arraigado no sólo en el plan de estudios y en la instrucción, sino también en la organización escolar, pues la cultura de la escuela y el ambiente del aprendizaje pueden minar el potencial de logro de los alumnos. Desde este punto de vista, los esfuerzos de la reforma docente deben orientarse, por ejemplo, a la mejora del liderazgo y de la gestión de la escuela, acrecentando la motivación del docente, alentándolo e instaurando estructuras y procedimientos eficaces para dirigir la escuela.

Es interesante observar que se han tomado iniciativas de reforma de la docencia con vistas a combinar el apoyo curricular y el organizativo. Un buen ejemplo de ello es el proyecto adoptado en la provincia del Cabo Occidental, en el cual un consorcio de varias organizaciones no gubernamentales trabajaban juntas para lograr un enfoque coherente entre los diferentes organismos de perfeccionamiento docente y reforzar tanto la capacidad institucional de la escuela como su capacidad educativa.

Con la cuestión del punto de partida de la reforma docente se vincula la de la relación entre la reestructuración de la educación y la reorientación cultural de esas estructuras o, dicho de otra manera: ¿es más probable que la reforma educativa tenga éxito si se cambian las estructuras existentes (posiblemente anticuadas), o bien el cambio estructural es un mero ejercicio técnico si no toman en cuenta los valores, las creencias y las aspiraciones de la gente? Hay quienes sostienen que todo esfuerzo por cambiar la estructura del sistema educativo es ingenuo si no reconoce y toma en cuenta cuestiones como las luchas por el poder, los conflictos de valores y los diferentes estilos de liderazgo (de Clercq, 2001). Este debate entraña consecuencias para la reforma de la docencia, en cuanto vastos intentos de

reestructuración del contexto educativo pueden tener escasos efectos en educadores que, por diversas razones, carecen de la voluntad, personal o colectiva, de transformar sus propias prácticas.

Conclusión

El presente artículo ha bosquejado algunos de los desafíos y estrategias que se dan en el ámbito de la reforma docente en Sudáfrica, casi diez años después del advenimiento de la democracia. También ha mostrado que la selección de estrategias particulares para afrontar tales desafíos no siempre es cosa obvia, sino que está acompañada por un conjunto de decisiones estratégicas e ideológicas. Se ha centrado en cuatro debates actuales relativos a la reforma de la docencia en Sudáfrica: a) el modelo organizativo y pedagógico para la capacitación en gran escala de los docentes; b) la importancia de la coherencia y articulación en la implementación de políticas; c) la relación entre la regulación de la reforma y la promoción de las “voces” de los docentes; y d) el punto de partida de la reforma docente.

En un país donde la reforma educativa suscita tanta actividad, importa que estos debates sean considerados como parte del proceso de toma de decisiones acerca de las intervenciones estratégicas. Dada la escasez de los recursos financieros y humanos disponibles para el perfeccionamiento docente, las medidas de reforma deben explorar seriamente el terreno en el que han de intervenir antes de embarcarse en costosas empresas que pueden no conducir a nada.

De manera convincente, Fullan ha sostenido que el cambio es difícil y lento, que “incluso los cambios no demasiado complejos requieren entre tres y cinco años, y que los principales planes de reestructuración pueden necesitar entre cinco y diez años” (Fullan, 1991, pág. 49). Pero en el caso de Sudáfrica, los cambios importantes necesarios son muchos, y deben llevarse a cabo rápidamente y con recursos limitados. Encarrilando el proceso de reforma en una situación que desafía las advertencias de Fullan, los educadores sudafricanos aportarían una contribución sustancial al debate internacional acerca del proceso de cambio y las relaciones entre la reconstrucción social, la articulación política y la reforma de la docencia.

Este artículo ha expuesto algunos de los debates relativos a las tareas pedagógicas y profesionales. Otro debate, al que no nos hemos referido, tiene que ver con el monto de la financiación de la reforma docente, habida cuenta de los problemas económicos y sociales reseñados al principio de este artículo. Cabe quizá sostener que la reforma de la docencia debe

pasar a segundo plano, ya que las carencias sociales, como las malas condiciones que prevalecen en las escuelas, e incluso la vivienda y el empleo, son cuestiones más prioritarias que, por ejemplo, la modificación de los planes de estudios. Aunque es poco probable que los especialistas en educación adopten esta posición, se trata de un planteamiento que, en momentos en que Sudáfrica se enfrenta con tantas demandas para construir su urdimbre social, quizá deberían atreverse a considerar.

Referencias

- Bell, L. 1991. Approaches to the professional development of teachers [Enfoques para el perfeccionamiento profesional de los docentes]. *En: Bell, L.; Day, C. (comps.). Managing the professional development of teachers*. Milton Keynes, Reino Unido, Oxford University Press.
- Cape Argus* (Ciudad del Cabo, Sudáfrica), 24 de mayo de 2001.
- Chapman, D. 1997. Improving instructional practice in developing countries: the teachers' dilemma [La mejora de la práctica de la enseñanza en los países en desarrollo: el dilema de los docentes]. *En: Lynch, J.; Mogdil, C.; Mogdil, S. (comps.). Innovations in delivering primary education*. Londres, Cassell.
- de Clercq, F. 2001. Education policy implementation and the bureaucratic struggle for efficiency, equity, quality and democracy [La ejecución de la política educativa y la lucha burocrática por la eficacia, la equidad, la calidad y la democracia]. *Journal of education* (Universidad de Natal, Pietermaritzburg), n° 27.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* [El nuevo significado del cambio educativo]. Londres, Cassell.
- Government Gazette* (Pretoria), N° 22.559, 2001, pág. 88.
- Kruss, G. 1998. Teachers, Curriculum 2005 and the education policy-making process in South Africa [Docentes, Currículum 2005 y el proceso de elaboración de la política educativa en Sudáfrica]. *Democracy and education* (Athens, Ohio), vol. 12, n° 2, págs. 7-11.
- Mail and Guardian* (Johannesburgo, Sudáfrica), 5-11 de octubre de 2001.
- Parker, B. 2001. *Roles and responsibilities, institutional landscapes and curriculum mindscapes: a partial view of teacher education policy in South Africa: 1990-2000* [Roles y responsabilidades, panoramas institucionales y concepciones curriculares: una visión parcial de la política de formación docente en Sudáfrica: 1990-2000]. Ponencia presentada en la conferencia del Multi-Site Teacher Education Research (MUSTER), abril.
- Review Committee on Curriculum 2005. 2000. *A South African curriculum for the twenty first century* [Un plan de estudios sudafricano para el siglo XXI]. Informe del Comité de Revisión de Curriculum 2005. Pretoria. [Informe no publicado.]
- Robinson, M. 2001. *Teacher education policy in South Africa: the voice of teacher educators* [La política de la formación de docentes en Sudáfrica: la voz de los formadores de docentes]. Ponencia presentada en la American Educational Research Association, Seattle, abril.
- South Africa. Department of Education. 2000. *Education for All: a South African assessment report* [Educación para Todos: una evaluación sudafricana]. Pretoria.
- Task Team. 2000. Towards a framework for educator development and support [Hacia un marco para el perfeccionamiento y el apoyo del docente]. Borrador inédito preparado para la Secretaría Nacional de Educación de Sudáfrica. Pretoria.
- Vinjevd, P. 2001. *Provision of initial teacher education in 2001: institutions, student numbers and types of programmes* [La formación inicial del docente en 2001: instituciones, número de estudiantes y tipos de programa]. Johannesburgo, Joint Education Trust.

Versión original: español

María Luisa Talavera (Bolivia)

Socióloga y magíster en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional de México. En la actualidad se desempeña como profesora en la Universidad Mayor de San Andrés en Bolivia. Realizó una extensa investigación acerca de maestros y reformas en Bolivia y en México. Es autora de *Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño* (junto con Miguel Urquiola, Wilson Jiménez y Werner Hernany), *Otras voces, otros maestros* y *Cómo se inician los maestros en su profesión*. Correo electrónico: khalaw@ceibo.entelnet.bo

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

INNOVACION Y RESISTENCIA

AL CAMBIO

EN ESCUELAS BOLIVIANAS

María Luisa Talavera

Introducción

Aunque se produce en un contexto de fuerte resistencia, la reforma educativa boliviana, que se lleva a cabo en escuelas públicas de educación primaria desde 1995, está renovando la enseñanza. La base de esta afirmación es un estudio etnográfico realizado entre 1997 y 1999 en tres escuelas públicas de la ciudad de La Paz. La investigación tuvo lugar durante 14 meses de trabajo de campo a cargo de un equipo de investigadores en el marco del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB)¹.

El estudio postula que las escuelas son una “construcción social” y que están inmersas en un movimiento histórico que da lugar a una trama constituida por acciones estatales y civiles manifestadas a nivel local. En la “construcción” de la escuela han participado generaciones de maestros que con su trabajo le han dado vida, dotándola de usos, costumbres y tradiciones. A esta “trama en permanente construcción” que es la escuela llegan las propuestas reformadoras como expresión de una nueva acción estatal (Rockwell y Ezpeleta, 1987). El presente artículo trata acerca de cómo llega una reforma estatal a tres escuelas.

Reforma educativa en un contexto de resistencia

EL EFECTO FORMATIVO DE LOS MÓDULOS EN LOS DOCENTES

El Programa de Reforma Educativa (PRE) es el conjunto de estrategias que operacionalizan la Ley de Reforma Educativa en Bolivia. La Reforma llega a las escuelas con normativas y medidas “de carne y hueso” que cambian las condiciones del trabajo docente. Entre estas acciones concretas se destacan las “bibliotecas de aula”, el Programa de Apoyo Solidario a las Escuelas (PASE), los materiales de trabajo o “Módulos” y el “asesor pedagógico”.

En el estudio realizado nos hemos centrado principalmente en los Módulos y la acción de los asesores pedagógicos, por ser lo más representativo que emerge del análisis de la información registrada. Su llegada a las escuelas constituye un hecho histórico para la educación pública, porque, por primera vez, el Estado proporciona materiales y textos escolares (Módulos) a la niñez y asigna a una persona (el asesor pedagógico) la tarea de brindar apoyo pedagógico a los maestros en su lugar de trabajo.

El análisis de lo que ocurre en las clases cuando se usan los Módulos muestra que los docentes que han pasado por el primer año de transformación² están en proceso de cambiar sus prácticas y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, como también sobre su rol y la percepción de sí mismos. Los Módulos son como andamios que acompañan a maestras y maestros en su proceso de apropiación del enfoque que sustenta a las actividades propuestas. Por sus implicaciones formativas creemos que es necesario poner la máxima atención a lo que ocurre con el uso de estos materiales.

En los casos bajo estudio, el proceso de transformación de las prácticas ocurre después de que los docentes vencen, con mucho esfuerzo, las resistencias e inseguridades iniciales provocadas por su falta de capacitación previa al cambio y por la presencia en su escuela de un asesor pedagógico. El asesor pedagógico también es un docente, pero su tarea es ayudar a los maestros de la escuela a implementar la Reforma y recibe un salario cuya magnitud rompe las reglas del escalafón vigente. Esta situación genera relaciones conflictivas en las escuelas.

En nuestro estudio encontramos docentes de distintas generaciones. Hay maestras formadas a fines de la década de 1970 que aprovechan la oportunidad profesional que les ofrece la Reforma. Su amplia experiencia en la docencia las ayuda a encarar los cambios, como muestran los casos de las maestras Celia y Felisa que se refieren a continuación. Los esfuerzos que maestras como ellas realizan por experimentar con las propuestas, a pesar del contexto laboral adverso en el que se

encuentran, son destacables. Su disposición en el uso de los materiales de la Reforma no sólo ayuda a los niños a interesarse por el aprendizaje, sino que proporciona en el contexto del trabajo del aula un motivo para la reflexión docente, lo que, al parecer, genera cambios en sus percepciones.

A continuación citamos fragmentos de una clase en la que la profesora Celia y los niños y las niñas trabajan con un proyecto del módulo de Matemática 3, “El puesto de pan”, durante 20 minutos.

La maestra introduce la pregunta [que figura en el Módulo]: “¿Cómo lo hacen?”. Los niños y las niñas se alborotan y quieren participar. Empiezan a decir algunos elementos con los que se realiza el pan: “harina”, “azúcar”, “sal”; un niño dice “pollo”. Charo dice “levadura”, pero la maestra no la escucha porque está atendiendo a otros niños; Charo repite la palabra hasta hacerse escuchar.

Celia: “Levadura, muy bien.”

Los niños siguen dando los ingredientes, dicen: “leche, agua”. La maestra propone pasar a la otra pregunta y consulta quién quiere hacerla. Los niños nuevamente se alborotan por participar. La maestra le dice a Paola que lea, y la niña lee la pregunta anterior que ya había sido respondida. Entonces la maestra dice que no está bien y propone a José Luis para que lea. Él lo hace acompañado de otros niños. La pregunta es: “¿Dónde se vende el pan?” Los niños responden y dicen que en la tienda. Otros sugieren que también en la calle.

Pasan a la otra sección del Módulo y la maestra pide que la lean. Otra vez todos quieren participar. La maestra da la palabra a un niño que titubea un poco [parece desconcertado porque es un texto largo]. Lo que tiene que leer es una propuesta. Una de sus compañeras, en tono de crítica dice “no sabe”. Al final todos leen. Es un enunciado que propone trabajar con plastilina. Un niño continúa leyendo el resto...

Celia: “No, primero solamente la primera consigna, sólo eso nomás.” [Quizás ésta es la forma como le indicaron que trabajara con el Módulo.]

La maestra recapitula lo que leyeron y, señalando el Módulo, muestra la vestimenta del dibujo del panadero y pregunta cómo y cuándo hacen el pan. Ella les sugiere a los niños que los panaderos hacen el pan en diferentes horas, pero “generalmente lo hacen en la noche” con los ingredientes que mencionaron, para luego venderlo en la “tienda” [la maestra tiene una, la atiende en sus horas libres]. [Son las 9:15, hasta este momento duró la actividad, sin interrupciones.]

Al observar el interés con el que los niños trabajan con las actividades propuestas por los Módulos, que son muy distintas a las que hacían antes, las maestras activan la capacidad de reflexionar sobre su trabajo. Esto inicia un proceso de cambio en sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre su propio desempeño y sobre lo que los niños son capaces de hacer. Este efecto formativo nos recuerda los hallazgos de Luna (1994) referidos a cómo los niños se constituyen en referentes para el trabajo docente.

En la interacción docente con las propuestas de la Reforma, principalmente con los materiales usados para organizar la enseñanza – los Módulos –, se muestran indicios de cambios en las percepciones y creencias que sustentan el trabajo de los maestros y las maestras. En esta interacción se generan procesos de apropiación expresados en prácticas innovadoras que, a mediano plazo, darán lugar a la construcción de nuevo conocimiento. Esta interacción prepara a los maestros para que, más tarde, puedan asumir otras tareas más complejas como son el diseño curricular y los proyectos escolares. En realidad, al usar los Módulos, los maestros toman

decisiones curriculares. Sobre la marcha del trabajo integran contenidos que consideran pertinentes, complementándolos. Recurren así al acervo de sus saberes, poniéndolos en juego al decidir o no trabajar con ellos, como lo señala la maestra Deysi, joven en su oficio:

[...] Yo en su totalidad no he dado los Módulos porque primeramente para poderlos utilizar los he leído. [...] Yo no encontraba [cómo realizar] una iniciación a la lectoescritura. Mire, el niño [...] lee [las etiquetas de] los artículos. Todo es memorizado, él no conoce la 'a' o la 'e', nada, y mucho menos va a leer una palabra. Si no puede aprender una letra, no va a aprender de golpe las palabras. [...] Yo el año pasado [usé el Módulo] casi a fin de año. Cuando mis niños ya sabían leer y escribir [...] me ha sido más fácil utilizarlos. [...]

Como lo sugiere el fragmento citado, las innovaciones ocurren en un contexto de resistencia. La maestra se resiste inicialmente a utilizar el método holístico de enseñanza de la lectura que proponen los Módulos.

LA “MEZCLA” ANUNCIA LOS PROCESOS DE CONSTRUCCION COLECTIVA

Con relación a las construcciones que realizan los docentes cuando interactúan con las propuestas pedagógicas que llegan a sus escuelas, otros estudios han mostrado que los materiales y las propuestas tardan en arraigarse porque los maestros deben adaptarlos a sus condiciones de trabajo en un proceso individual y colectivo de construcción de conocimientos (Talavera 1994, págs. 93-105). Por ejemplo, las actuales prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que se centran en el tradicional método silábico se han consolidado más por el uso de los libros de texto comerciales estructurados con ese método que por la formación teórica impartida en las Escuelas Normales. El arraigo que tienen estos libros en las escuelas se basa en construcciones colectivas realizadas por los docentes a lo largo de varias generaciones; son prácticas socialmente construidas que están adaptadas a sus condiciones de trabajo, entre ellas, el gran número de niños en cada aula.

El análisis efectuado a partir de este estudio sugiere que los maestros, enfrentados a la necesidad de cambiar y no habiendo sido “convencidos” antes sobre las ventajas de trabajar con los Módulos, construyen alternativas a las propuestas. Una de ellas es la “mezcla” o “combinación de métodos” que realizan con el fin de responder a las nuevas exigencias y adaptarlas a sus condiciones de trabajo. Lo anterior evidencia que el conocimiento docente es práctico, en coincidencia con los estudios realizados por Elbaz (1983) y Connelly y Clandinin (1988). Está basado en “experiencias personales y profesionales, enraizado en la problemática de la enseñanza cotidiana e integrado con los conocimientos teóricos sobre los niños y el aprendizaje” (Liston y Zeichner, 1993, pág. 88).

El fragmento siguiente, tomado de la clase de la maestra Felicia, con 27 años de experiencia en el magisterio, coincide con los autores citados.

El primer año hemos trabajado solamente con los Módulos [de] ciencias, sociales, matemáticas. Entonces se van desarrollando poco a poco las capacidades. [Los niños] escriben ya no como antes, con los métodos tradicionales que eran el alfabeto, el abecedario [...] sino que los resultados han sido optimizados, [...] hemos trabajado con los Módulos y hemos visto que el niño es más despierto y tal como indican las colegas [...] ya no nos conviene quedarnos con lo de antes, nosotros tenemos que ir más lejos [...].

Este trabajo es recargado, implica más tiempo, hemos recomendado a los papás que a los niños les hagan leer todos los materiales que tienen [...] afiches, las propagandas, [envases y etiquetas de] leches, refrescos [...] Entonces nosotros hemos recomendado a los papás que hagan leer a los niños. Al leer, lo hacen de golpe, por ejemplo OMO, HACE, LA LECHERA, ¿no es cierto? Entonces tomamos en cuenta estas palabras y logramos relacionar con lo que hacíamos nosotros, ¿ya? Entonces de esa manera hemos tratado de desarrollar el aprendizaje [...].

El trabajo con grupos pequeños con distintos niveles de aprendizaje es una condición nueva propuesta por la Reforma Educativa. La falta de experiencia en esta tarea eleva el nivel de ruido y movimiento en las clases. Además, debido a que las aulas son utilizadas por otros cursos (las escuelas funcionan en dos turnos), hay problemas para organizar el trabajo. Son frecuentes las quejas sobre los destrozos que hacen los del otro turno y es incómodo, por ejemplo, mover los bancos todos los días para el trabajo en grupos.

Pero la condición material que más desanima a los maestros es el corto tiempo disponible para la enseñanza, que impide, como dicen ellos mismos, la posibilidad de “experimentación” con los Módulos. El tiempo se hace corto por la forma en que funciona el sistema educacional. En 1998 se perdieron 27 días de trabajo que nunca se recuperaron aunque se planificó trabajar los sábados.

Las observaciones realizadas sugieren que aun cuando los maestros se están apropiando del enfoque de la Reforma, requieren mucho más que la práctica solitaria en el aula para poder consolidar su aprendizaje. Requieren, igual que los niños y las niñas, de oportunidades para compartir sus experiencias en talleres y seminarios donde puedan aclarar dudas, hacer preguntas, debatir con colegas y otros profesionales las propuestas, las dificultades y los problemas concretos que enfrentan.

LA ASESORIA PEDAGOGICA COMO PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL EN SERVICIO

Dijimos que el efecto formativo que tienen los Módulos sobre los docentes es producto de la interacción y que ésta no ha sido fácil. Para sostener este encuentro ha sido necesaria la presencia del asesor pedagógico.

Debido a que los maestros consideran que las remuneraciones de los asesores pedagógicos

son injustas e ilegales, las relaciones entre unos y otros resultan tensas. Los asesores tuvieron problemas para introducir el uso de los Módulos en las escuelas y, por eso, debieron recurrir a la persuasión. Esto ha hecho que en el nivel de la vida cotidiana, la Reforma no haya sido un proceso impuesto sino negociado entre los maestros y los asesores pedagógicos. Tampoco es una camisa de fuerza sino un planteamiento abierto a la creatividad y participación de quienes conforman la vida de una escuela. Eso se muestra en los distintos análisis realizados en nuestro estudio. El fragmento siguiente, tomado en una escuela vespertina, ilustra las tensiones a que hicimos referencia y la manera en la que la asesora pedagógica impulsa el cambio.

En una reunión en la que están todas las profesoras que en 1998 comenzaron a trabajar con la Reforma, la maestra Deysi opina sobre el material que sugiere utilizar la asesora. En la conversación participa también la maestra Miriam, llamada “obediente” por sus colegas por haber seguido las sugerencias de la asesora (Leonor).

Deysi: “Estas hojas, Leonor, para mí, para mí sólo son evaluación.”

Miriam: “Para mí más bien pueden servir como una lección y evaluación. Podemos desarrollar la lección y hacemos que el niño llene esta ficha [mostrando una ficha de las partes de la planta] [...], sirve de evaluación, nos va a servir para guiar el Módulo.”

Asesora: “El módulo orienta de forma natural, así el niño puede tener más contacto y fijación. Es bien importante que las maestras ayuden, si no ayudan no se puede hacer el trabajo. Yo les digo, compañeras, que tengan confianza y ustedes convencen a los padres, que los padres nos ayuden a que se hable el mismo idioma, el idioma de la Reforma. El padre tiene que ver que la maestra quiere trabajar. Por ejemplo, el año pasado las maestras les dijeron a los padres que este método no funcionaba; entonces los padres rechazaron la Reforma. El objetivo como maestros es apoyar el trabajo de la Reforma.”

Miriam: “En la vacación yo elaboré fichas; el año pasado también, sólo me falta ver a qué cursos corresponden.”

Asesora: “Muy bien, cuánto me alegro, Miriam. A ver si las traes y las das a las compañeras para compartir y yo puedo llevarlas a mis otras escuelas, para las otras maestras.”

Miriam: “Claro, yo te las presto.”

Deysi: “Como te decía, Leonor, para mí estas fichas sólo pueden servir como evaluación, yo quiero arrancar la semana próxima, no voy a perder tiempo, mis guaguas [niños] están bien preparadas y yo tengo que explotar las ganas de los niños.”

Asesora: “Nosotros somos, hacemos un equipo, ninguna va a trabajar sola, todo va a ser planificado, yo las voy a apoyar en todo, tengan confianza, como les había dicho. A ver, decidiremos cómo vamos a hacer: ¿primero la reunión con los padres o las entrevistas? [...]”

Dadas las estrategias que usaron los asesores pedagógicos en su trabajo con los maestros, su tarea se convirtió en un verdadero programa de desarrollo profesional en servicio. La asesoría es un apoyo para quienes se inician en el proceso de reforma y es probable que, sin ella, el uso de los Módulos no se hubiera generalizado en las escuelas estudiadas. Sin embargo, para que sea más eficiente y responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los docentes, es necesario modificar las condiciones en que funciona -de manera solitaria, desconectada de los equipos técnicos y administrativos de la Reforma educativa, con inseguridad laboral y, sobre todo, con mucha crítica por parte de las escuelas -. El asesoramiento en escuelas para apoyar a los maestros fue una estrategia usada en México para reformar la enseñanza de la lectura y escritura; pero allí, los maestros que la ejercieron recibieron el mismo sueldo que otros de su categoría y sólo se los liberó de enseñar en clases (Luna, 1998, comunicación oral). Así se mantuvo la igualdad en el

gremio y se evitaron las diferencias odiosas que enfrenta la Reforma boliviana.

La crítica social y las tensas relaciones que se establecen entre asesores y docentes es también un factor de conflicto con los directores, sobre todo cuando éstos son maestros con antigüedad. El asesor invade el espacio de poder de los directores, personajes centrales en las escuelas, lo que de por sí produce fricción. Los directores actuales han llegado a sus puestos siguiendo un reglamento que no les permite acceder a tales cargos hasta después de varios años de servicio y de haber aprobado un examen señalado en el antiguo Código de la Educación. Los asesores, en cambio, llegan a sus puestos con menos años de servicio y con sólo cuatro meses de estudio, ganando un sueldo superior al de los directores y sin tener la experiencia que ellos han adquirido.

Para instalarse, la Reforma tuvo que apostar a la segmentación del magisterio. Los directores de las escuelas que estudiamos se observan como ocupados de mejorar sus escuelas, pero no defienden la Reforma ni se identifican con sus medidas. La estrategia los desplazó y no cuentan con la competencia pedagógica para actuar en torno a los cambios propuestos, tarea encomendada a los asesores pedagógicos.

En una de las escuelas estudiadas encontramos, sin embargo, una directora que lucha por no quedar afuera del proceso y busca la forma de mantenerse actualizada, compitiendo, tal vez inconscientemente, con los asesores. Por su parte, entre los maestros con compromiso profesional encontramos que, al mismo tiempo que critican a sus directores, los apoyan con argumentos como los siguientes:

Finalmente son los únicos que nos defienden del avasallamiento a nuestra profesión. Imagínense qué sería del magisterio si la dirección estuviera en manos de la gente del gobierno. No tendríamos trabajo porque los políticos de turno nos sacarían de nuestros puestos, no respetarían nuestros títulos.

LA RESISTENCIA POR LAS CONDICIONES LABORALES

Al analizar los procesos de resistencia, encontramos que uno de sus motivos es la diferenciación salarial en el magisterio; la fuerza de la defensa de intereses gremiales parece ser otro. Por un lado, los docentes tienen la presión del Programa de reforma educativa que los atiende poco y les exige mucho. Por otro lado, sus dirigentes gremiales los convocan permanentemente a ponerse en contra de la Reforma sin ofrecerles una propuesta pedagógica alternativa, como si su trabajo no implicara responsabilidades profesionales. Los derechos gremiales que reivindica la directiva sindical se articulan con los sentimientos de impotencia y malestar que provoca el contexto de cambio. De este modo, se logra convencer a los maestros de participar en paros y huelgas en contra de una

Reforma que no cuenta con una base de movimiento social que la sustente. Así, entre las demandas que impone a los docentes y su ineficiencia para convocarlos a sostenerlo, el Programa de reforma educativa no encuentra compañía y continúa aislado de quienes tienen que concretarlo.

Tal vez por estas tensiones a las que están expuestos los maestros estudiados y por los riesgos que anuncia el discurso sindical al tener que definir una posición sobre los conflictos, en el debate sobre la “identidad docente” finalmente se imponen las voces gremiales y no las profesionales.

En la injerencia partidaria de la que es objeto la educación parece encontrarse una pista para la comprensión del problema. La adhesión a las direcciones sindicales actuales se muestra en la unanimidad con la que, en las escuelas estudiadas, se acatan los paros a pesar de las voces en contra. En los momentos de unión entre direcciones sindicales y maestros, la orfandad del Programa de reforma educativa es paradójica. Su encuentro con los maestros parece ser una de sus tareas prioritarias.

A manera de cierre

LA REFORMA REAL NO ES IGUAL A LA DISEÑADA

En este artículo se ha intentado mostrar el inicio de procesos de construcción de nuevas prácticas docentes. Estos procesos son lentos según sugieren otros estudios que tratan el cambio educativo en las escuelas (Fullan, 1993). En México, entre 1988 y 1990, observamos el uso de los libros de texto comerciales para enseñar a leer en lugar de los libros gratuitos introducidos por la Reforma de 1970-1976. Las maestras mexicanas tenían razones muy similares a las que sostienen las maestras estudiadas aquí: las nuevas propuestas toman mucho tiempo, “no dan resultados”, “crean indisciplina” (Talavera, 1994). Estas consideraciones y los resultados encontrados en este estudio avalan el juicio de que los cambios son lentos porque los docentes tienen que construir nuevas alternativas a partir de las propuestas que les llegan. Al ser sujetos activos, como somos todos los humanos, no puede esperarse que las apliquen tal como son sugeridas por los especialistas que las diseñan. Por eso resulta muy interesante haber registrado indicios de cambio en las prácticas y en las percepciones de maestros que experimentaron con los Módulos.

Directores y asesores pedagógicos tendrían que coordinar esfuerzos para organizar la capacitación en las escuelas e impulsar su transformación. Desde esa perspectiva se hace necesario que ambos profesionales funcionen como equipo – permitiendo que los directores conserven un papel importante en la conducción de los cambios -. Los maestros que han accedido al salario al

mérito y que realizan proyectos de investigación para justificar el sueldo que perciben podrían ocuparse de la organización y el funcionamiento de esos equipos. Tal vez se pueda hacer un mejor uso de los recursos promoviendo espacios de discusión y debate entre docentes en las escuelas en horarios que no afecten la enseñanza. Aquí tendrían que estar las maestras con gran experiencia apoyando a las jóvenes que comienzan a enseñar.

Las tareas pendientes para transformar las escuelas en la perspectiva que señala la Reforma educativa son enormes y para que los maestros las asuman es necesario promover el diálogo y el debate sobre estos temas y sobre las perspectivas mismas que tienen sus lineamientos. Es necesario construir alternativas *con* los maestros y *en* las escuelas.

La historia de la constitución de las escuelas estudiadas indica que fueron los docentes, en su función como directores unas veces y como maestros otras, quienes las organizaron con ayuda de los padres de familia, realizando los trámites para conseguir terrenos y locales para su funcionamiento. Esta tradición, junto con la burocratización e ineficiencia de las autoridades encargadas de administrar el servicio, el poco control sobre el trabajo docente y la injerencia política partidaria en la vida institucional, asentó una autonomía usada no sólo con fines profesionales sino frecuentemente puesta al servicio de intereses gremiales. Constituye el contexto social más amplio en el que se insertan las escuelas estudiadas y explica en parte la resistencia de los sujetos que trabajan en ellas. En este contexto, se produce y reproduce una cultura de significados compartidos, en cuya trama los sujetos encuentran sentido para sus acciones. Esa trama “filtra” las propuestas de la Reforma y es necesario conocerla.

Tal vez por las paradojas que observamos en este proceso de reforma, un asesor dijo que “los únicos locos” que lo defienden son ellos, los asesores pedagógicos. Pero ellos también encuentran problemas para impulsarlo, a pesar de que lo representan; Su distanciamiento del resto de los maestros en términos de salario dificulta su posibilidad de ser líderes del cambio. A pesar de su mayor comprensión e información sobre el Programa de reforma educativa no gozan del reconocimiento de sus colegas; “son bellas personas, todas muy capaces”, decía una directora, pero no son respetadas en su trabajo en las escuelas. Para que la Reforma avance es necesario abrir espacios de discusión y debate entre los docentes - no sirve de mucho que sólo los especialistas de la Reforma educativa conozcan las teorías que están detrás de las propuestas -. El tiempo para actualizar a los docentes en servicio es ahora, porque existe un número creciente de maestras y maestros que se interesan por su propio aprendizaje al haber superado el momento más difícil que es el primer año de interacción con las propuestas reformadoras.

Para que la Reforma educativa no se quede en el nivel actual de “mezcla” es necesario hacer un gran esfuerzo para transmitir con claridad a los maestros en qué consiste el cambio que se

propone en la educación escolarizada de los niños y las niñas. Los estudios de “licenciatura” que se han abierto para encarar este problema son caros e inaccesibles para la mayoría de los docentes estudiados. Entre ellos hay muy pocos que los han cursado de manera completa y ninguno que se haya titulado aún. Por eso, la formación en servicio tiene tanta importancia para no desvirtuar los resultados del proyecto más importante que el Estado encara desde que se universalizó el derecho a la educación escolar (Contreras, 1997). La demanda que pone la Reforma educativa sobre los maestros exige que el Estado se ocupe de brindarles oportunidades viables de formación en servicio.

Notas

1. El Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), apoyado por el gobierno de los Países Bajos, convoca periódicamente a equipos de investigadores que, por concurso, obtienen una beca que les permite realizar un proyecto de investigación. En este caso, el equipo estuvo conformado por Ximena Sánchez, Gilberto Vera, Erick Jurado, Zonia Cordero y la autora; María Eugenia Luna, etnógrafa mexicana, participó como investigadora externa del proyecto.
2. La Reforma educativa en Bolivia tiene dos programas: uno llamado de mejoramiento y otro de transformación. El segundo es el que realiza los cambios curriculares e institucionales propuestos.

Referencias

- Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. 1988. *Teachers as Curriculum Planners* [Los maestros como planificadores del currículum]. Nueva York, Teachers College Press.
- Contreras, M.E. 1997. “Formulación, implementación y avances de la reforma educativa en Bolivia”. *Revista Ciencia y Cultura*. Universidad Católica Boliviana, n° 3, julio.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge* [El pensamiento docente: Un estudio de conocimiento práctico]. Londres, Croom Helm.
- Fullan, M. 1993. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres, Falmer Press.
- Liston, D.P.; Zeichner, K.M. 1993. *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- Luna, M.E. 1997. “Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo de aula”. Tesis de maestría, México, DIE.
- Mercado, R. 1987. La construcción de la documentación etnográfica. En: Rockwell E.; Ezpeleta, J. (comps.). *La Práctica Docente y su Contexto Institucional y Social*. México, D. F. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E.; Ezpeleta, J. 1987. “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”. Documento. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Talavera, M.L. 1994. *¿Cómo se inician los maestros en su profesión?* La Paz, CEBIAE.

Mary E. Diez
Reforma basada en estándares en los Estados Unidos

Perspectivas, vol. XXXII, n° 3, septiembre 2002

Versión original: inglés

Mary E. Diez (Estados Unidos de América)

Decana de Estudios de posgrado de la Universidad Alverno (Milwaukee, Wisconsin). Dirigió el proyecto “Enseñar para el mañana”. Fue presidenta de la American Association of Colleges of Education [Asociación Estadounidense de Facultades de Educación], miembro de la Junta de examinadores del National Council for the Accreditation of Teacher Education [Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Docente] y miembro del National Board for Professional Teaching Standards [Consejo Nacional de Estándares para la Enseñanza Profesional]. Ha editado *Changing the practice of teacher education: standards and assessment as a level for change* [Transformación en la práctica de la formación de docentes: las normas y la evaluación como medida del cambio], publicado en cooperación con el proyecto “Enseñar para el mañana”. Correo electrónico: Mary.Diez@alverno.edu

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

LA INNOVACION EN LA FORMACION

DE DOCENTES:

UN EJEMPLO Y UN CONTRAEJEMPLO DE

REFORMA BASADA EN ESTANDARES

EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Mary E. Diez

El programa de formación de docentes de Alverno

El innovador programa de formación de docentes de la Universidad Alverno (Milwaukee, Wisconsin) forma parte de una corriente innovadora más amplia iniciada hace unos treinta años en este centro universitario católico que imparte enseñanza humanística a mujeres. En 1972, el claustro de Alverno modificó radicalmente la definición de su diploma: las estudiantes ya no se graduarían teniendo en cuenta los cursos completados, sino atendiendo a la demostración de una integración de conocimientos y competencias. Al diseñar el nuevo currículo, el claustro definió el significado de una educación humanística en términos de ocho “aptitudes” transversales con respecto a las distintas materias, a saber: comunicación, análisis, solución de problemas, valoración en la toma de decisiones, interacción social, perspectiva

global, ciudadanía efectiva y sensibilidad estética. Se definió la “aptitud” como una “combinación compleja de conocimientos, competencia, actitud, valor y disposición” (Alverno College Faculty, 1996). Para enseñar y evaluar estas aptitudes, los docentes encargados de las distintas disciplinas y formaciones profesionales se guiaban por la identificación de seis “niveles” de desarrollo para cada una de ellas. Para graduarse, a las alumnas se les pedía que demostraran que eran capaces de alcanzar el nivel cuatro en cada una de las ocho aptitudes y de centrarse en determinados “niveles avanzados” en sus ámbitos de especialización y en áreas de estudio de apoyo. Este requisito animó el trabajo constante del claustro en el desarrollo de evaluaciones del desempeño utilizadas para confirmar la demostración, por parte de la alumna, de las aptitudes requeridas. Con el tiempo, el claustro descubrió una serie de principios rectores de su trabajo de evaluación, entre los que se encuentran, por ejemplo, la importancia de contar con demostraciones múltiples mediante distintos modos de evaluación (Alverno College Faculty, 1994).

Durante unos diez años, los docentes encargados de las distintas disciplinas y formaciones profesionales adoptaron un enfoque similar, describiendo en detalle los “niveles avanzados” en términos de marcos conceptuales y expectativas profesionales de sus áreas. Así, el claustro realizó un estudio completo de la bibliografía pertinente, dialogó con profesionales de los distintos ámbitos y emprendió tareas de investigación encaminadas a determinar las características del desempeño de los profesionales excepcionales. En 1984, el claustro de la facultad de Educación ya contaba con su propio marco conceptual (antes de que el National Council for the Accreditation of Teacher Education [Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Docente] pusiera de moda el término) para orientar su trabajo, compuesto de cinco “aptitudes” en tres niveles de desarrollo: docente principiante (objetivo del programa de preparación), profesional en desarrollo (un docente con algunos años de experiencia) y docente experimentado o *master* (Diez, 1990).

Las cinco aptitudes que se recogen a continuación tienen las características que han terminado por singularizar el enfoque de Alverno, esto es: conciernen a la persona en su conjunto, pueden enseñarse, pueden evaluarse, pueden transferirse entre distintos contextos y están siendo continuamente reevaluadas y redefinidas.

- *Conceptualización*: Integrar el conocimiento de los contenidos con los marcos educativos y con una comprensión de sustento amplio de las humanidades para poder planificar y llevar a cabo la instrucción.
- *Diagnóstico*: Relacionar el comportamiento observado con los marcos pertinentes con el fin de determinar y aplicar fórmulas de aprendizaje.

- *Coordinación:* Gestionar los recursos de manera eficaz para favorecer la consecución de los objetivos de aprendizaje.
- *Comunicación:* Utilizar modos de comunicación verbales, no verbales y relacionados con los medios de comunicación para establecer el ambiente de la clase y para reestructurar y estimular el aprendizaje.
- *Interacción integradora:* Actuar con valores profesionales como personas capaces de tomar decisiones según la situación y adaptarse a las necesidades en constante evolución del medio, con el fin de hacer que los estudiantes sean personas interesadas en aprender.

Posteriormente, el claustro de la facultad de Educación volvió a organizar con arreglo a nuevos conceptos todos los aspectos del programa de preparación de docentes, examinando cursos, evaluaciones, experiencias sobre el terreno, selección de los lugares de prácticas, perfeccionamiento del personal para formar docentes cooperadores y enfoques para realizar estudios de seguimiento. El trabajo que realizaron durante los últimos veinte años aproximadamente está documentado en una serie de artículos (Diez, 1990; Diez, Lake y Rickards, 1994; Diez, 1996; Diez y Hass, 1997; Murrell y Diez, 1997; Diez *et al.*, 1998; Diez, 1999; Diez, 2000; Diez, 2001*a*; Diez, 2001*b*). El programa fue uno de los siete programas centrados en el estudiante y en el aprendizaje analizados por el National Center for Structuring Education, Schools and Teaching [Centro Nacional para la Estructuración de la Educación, las Escuelas y la Docencia] (Zeichner, 2000), y fue también uno de los cuatros programas galardonados por el Departamento de Educación estadounidense en la convocatoria de premios del año 2000.

Mi objetivo en este artículo es situar el trabajo realizado en Alverno en el contexto de la reforma educativa en los Estados Unidos de América: el movimiento en favor de “los estándares y la evaluación” en la formación de docentes y la educación desde el jardín de infantes hasta los doce años (K-12). Mi tesis es que el trabajo realizado en Alverno debe considerarse tanto un ejemplo de lo que muchos anhelaban del “movimiento en favor de los estándares”, como un contraejemplo, frente a una aplicación más acotada de los estándares como medida de reforma.

Una visión alentadora de los estándares y la evaluación como elementos de la reforma educativa

A diferencia del movimiento en favor de la formación docente basada en competencias, característico del decenio de 1970, el énfasis en los estándares que comenzó a mediados del decenio de 1980 en los Estados Unidos de América se basaba en la idea de que la educación necesitaba una nueva visión de sus objetivos. En informes como *A nation prepared* [Una nación preparada] publicado por el Carnegie Forum (1986) se mostró que necesitábamos crear una imagen de lo que es una “enseñanza realmente lograda” si es que queríamos promoverla y certificarla. En ciudad tras ciudad se reunieron comisiones de expertos para definir qué queríamos que supiesen y que fuesen capaces de hacer nuestros estudiantes. Muchos de estos informes se hicieron eco de las aptitudes definidas para los programas del diploma de Alverno, al propugnar sólidas competencias de comunicación y de pensamiento, y competencias en materia de solución de problemas y de interacción en el grupo.

En los últimos quince años, no sólo los grupos de especialidad por asignatura han definido los estándares para el aprendizaje y el desempeño de los alumnos de K-12, sino que también se han realizado proyectos independientes que han abordado la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El Center for Education and the Economy [Centro para la Educación y la Economía] de la Universidad de Pittsburgh emprendió un proyecto de gran envergadura llamado “Nuevos estándares” que elaboró modelos de evaluación del desempeño (<http://www.ncee.org>). La Coalition of Essential Schools [Coalición de Escuelas para las Cuestiones Esenciales] ha elaborado distintos enfoques de la reforma escolar desde la escuela en los que se definen las “cuestiones esenciales” y ha ideado “presentaciones” en las que los alumnos ponen de manifiesto sus conocimientos y competencias (<http://www.essentialschools.org>). La mayoría de los estados se están encargando de elaborar estándares para los estudiantes de K-12, pero, como señalaré más adelante, en lugar de elaborar un sistema de evaluación del desempeño, muchos han optado por pruebas estandarizadas, menos costosas y más sencillas de calificar.

Uno de los retos específicos que planteaba el informe *Una nación preparada* fue abordado mediante la creación en 1987 del National Board for Professional Teaching Standards [Consejo Nacional de Estándares para la Enseñanza Profesional] (NBPTS), a la que siguieron años de intenso trabajo con el fin de establecer estándares y preparar evaluaciones para las certificaciones del Consejo. Los grupos de trabajo que elaboraron los estándares y las evaluaciones estaban constituidos en su mayoría por docentes y personas que habían formado parte de las comisiones de establecimiento de estándares para las materias de K-12, lo cual garantizaba la compatibilidad entre los distintos grupos.

Si bien es cierto que en un principio el Consejo Nacional se centró en los docentes que contaban con al menos tres años de experiencia profesional, quedó claro desde el principio que el trabajo en materia de estándares y evaluación debería verse “sustentado” por el que se realizase en las etapas de habilitación y preparación de los docentes. A finales del decenio de 1980 se creó el Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium [Consortio Interestatal para la Evaluación y el Apoyo a Educadores Recién Graduados] (INTASC), en un principio para seguir las implicaciones del trabajo del Consejo Nacional y para poner en común los esfuerzos de los estados tendientes al establecimiento de estándares y sistemas de evaluación para la habilitación y el apoyo de los docentes principiantes. En 1992, el INTASC ya contaba con un conjunto de estándares modelo, compatibles con los estándares del Consejo Nacional. En la actualidad, más de veinticinco estados han incluido los estándares del INTASC en los requisitos que exigen a los nuevos docentes. El INTASC sigue elaborando estándares para cada materia e intenta que haya miembros de sus comités en los grupos que se ocupan de elaborar estándares para K-12 y en el Consejo Nacional. Además, colabora con los estados para abordar la evaluación de los docentes principiantes por medio de una serie de evaluaciones modelo, que van desde una Prueba de Conocimientos Docentes a un catálogo de prácticas que se utilizan para decidir si cumplen con los requisitos para recibir una habilitación permanente tras los dos primeros años de docencia.

Por último, el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Docente también ha renovado sus estándares y sistema de acreditación (NCATE, 2000). Los programas deben responder de dos maneras a la política de estándares y evaluación. En primer lugar, ha de poder demostrarse que los programas tienen en cuenta los distintos estándares (nacionales, estatales, locales e institucionales) y que tienen repercusiones en el aprendizaje de los candidatos a recibir una formación docente. Este proceso requiere explícitamente la documentación de la evaluación realizada en puntos múltiples y de múltiples maneras. En segundo lugar, deben poder demostrar que sus candidatos a recibir una formación docente influyen en el aprendizaje de los alumnos de K-12. Y, también en este caso, entre los vínculos del Consejo Nacional con las partes interesadas destacan las relaciones estrechas que mantiene con los grupos de especialidad por materias de K-12, procedentes tanto del NBPTS como del INTASC.

Por ahora, todo lo que he descrito es compatible, en gran medida, con el trabajo de las docentes de Alverno. Esta perspectiva del movimiento de los estándares y la evaluación intenta sobre todo presentar una imagen global de los conocimientos y las competencias que queremos que tengan los alumnos o docentes de K-12 en distintos estadios de desarrollo. Los

estándares se formulan, no sólo teniendo en cuenta lo que los estudiantes deben saber y deben ser capaces de hacer, sino también en función de cuáles son las oportunidades de aprendizaje que deben proporcionárseles.

Una vez que se han determinado los resultados esperados, el desempeño se evalúa de múltiples maneras y en múltiples ocasiones, con criterios públicos y explícitos. Una de las características de la evaluación del desempeño es la flexibilidad, que permite que los estudiantes orienten su labor de modo personal y muestren cuál es el nivel más alto que son capaces de alcanzar. Además, el uso de la evaluación del desempeño tanto para desarrollar como para documentar el aprendizaje se centra de modo positivo en la provisión de una retroalimentación a quienes están siendo evaluados. Al tratarse de criterios públicos, los alumnos también pueden realizar una autoevaluación, aumentando así su capacidad de reflexionar sobre su propia práctica. Según Thompson (1994, pág. 4), esta perspectiva de la educación basada en estándares “consiste, en lo esencial, en la transformación de la educación pública desde un modelo factoría de escolarización hacia las comunidades de educandos”.

Una perspectiva distinta de la reforma basada en estándares

Ahora bien, el movimiento en favor de los estándares no es monolítico. Hay otro punto de vista, que está ganando fuerza en los Estados Unidos de América con el gobierno del presidente Bush, aunque es de justicia decir que ha estado entre nosotros desde el principio. Thompson describió esta posición, en su forma más extrema, como “un retroceso a un modelo factoría de escolarización en el que a los alumnos se los obliga a repetir maquinalmente listas de datos prescritas por los expertos o fracasar” (pág. 2). El autor llama nuestra atención sobre el hecho de que la reforma basada en estándares ha llegado a confundirse con la imposición de un método de prueba estandarizado y normatizado de alto riesgo [*high-stakes testing*], tendencia que podemos observar en la actualidad en una serie de estados, y que constituye, además, la política propugnada por el gobierno del presidente Bush.

Hay que reconocer que los defensores de esta corriente de la reforma basada en estándares han seleccionado un amplio elenco de estándares para guiar la elaboración de programas de estudios y la práctica docente. La prueba, en principio, representa estándares más amplios. Pero al utilizarse una única prueba como “la” medida de los estándares, lo que ocurre en la práctica es que el programa de estudios acaba limitándose a los temas de esa prueba. Thompson y otros autores que como él consideran que los estándares promueven el aprendizaje se preguntan con inquietud si el centrarse en pruebas estandarizadas de alto riesgo

no va a alejarnos de la reforma que, a su parecer, es verdaderamente esencial: el centrarse en las competencias en materia de reflexión, solución de problemas y comunicación. Y el hecho de que no se esté prestando atención a los estándares relativos a las oportunidades de aprendizaje confirma la idea de que este enfoque tiene que ver más con la clasificación que con el aprendizaje.

En la formación de docentes, el equivalente de las pruebas de alto riesgo viene impuesto por la Sección II, un estatuto federal que no sólo exige pruebas para los candidatos, sino que también pide a los estados que ubiquen el desempeño de sus instituciones de formación de docentes en un rango basado principalmente en esa única medición. A este respecto, lo que preocupa a los educadores de docentes que siguen los principios de Alverno es que las pruebas de alto riesgo no permiten la medición de algunas de las aptitudes esenciales requeridas para una enseñanza eficaz, como son las competencias en materia de reflexión, solución de problemas y comunicación que los docentes necesitan para que el trabajo con los educandos dé buenos resultados. La gran importancia que se concede a las pruebas de alto riesgo implica un peligro considerable: limitar demasiado el número de los que pueden iniciar una formación para convertirse en docentes. La exigencia de la Sección II de que se realice una clasificación de los programas de formación de docentes en función de los resultados en las pruebas, puede hacer que las instituciones crean conveniente admitir sólo a aquellos que sean capaces de superarlas de entrada, lo que suprime la responsabilidad de proveer una oportunidad para aprender.

En un artículo reciente publicado en la revista *Education week* se presenta una crítica a la aplicación de este segundo punto de vista al K-12 (Proefriedt, 2001). Proefriedt considera que el movimiento en favor de los estándares y la evaluación se manifiesta como una fuerza limitadora, una respuesta al sentimiento de insatisfacción ante la incapacidad de las escuelas para preparar a los estudiantes para entrar ya sea en la universidad, ya sea en el mercado de trabajo. Según el autor, la solución que se propone es establecer estándares claros y hacer que todos los estudiantes se ciñan a ellos, impidiéndoles avanzar en determinados cursos si no han alcanzado la puntuación exigida en las pruebas. Un enfoque de este tipo es esencialmente punitivo y permite que los encargados de la formulación de políticas echen la culpa a otros cuando no se alcanzan los estándares.

Según Proefriedt, una de las consecuencias de los estándares entendidos como programa de estudios único “para todos” es que se desanimará así a aquellos estudiantes que vean que ese programa no corresponde a sus intereses. A diferencia del programa de estudios basado en los estándares y la evaluación que se centra en la solución de problemas, la reflexión y la

comunicación, un programa más limitado y pruebas de selección múltiple no permiten que el estudiante elija el tema o que conciba maneras singulares de demostrar su comprensión. Contrariamente a la alentadora descripción de Thompson, Proefriedt señala que “el movimiento en favor de los estándares se va a traducir en medidas punitivas contra los niños más desfavorecidos del país. Nunca terminarán la escuela secundaria”.

Alverno como ejemplo y contraejemplo

En esta parte final me gustaría transmitir algo de la experiencia reciente de Alverno en la navegación por los mares actuales de los estándares y la evaluación en los Estados Unidos de América. Por un lado, hemos realmente logrado reconocimiento para nuestro programa y nuestras diplomadas, quienes son muy solicitadas por las escuelas locales por su disposición para trabajar con alumnos de escuelas públicas urbanas. Por otro lado, nos preocupa que el centrarse exclusivamente en el resultado de una única prueba pueda impedir que algunas de nuestras candidatas, cuya competencia parece indiscutible si se aprecia a partir de criterios múltiples, consigan su habilitación. Estamos colaborando con nuestros colegas de otras instituciones de Wisconsin para lograr que este estado reconozca en el futuro fuentes de evaluación múltiples a la hora de tomar decisiones relativas a la habilitación. En cuanto a la influencia de las medidas en el plano federal (la Sección II), no somos tan optimistas.

A finales del año 2000 y como parte del programa federal de premiación, el equipo de evaluación que nos visitó pidió que les proporcionáramos datos acerca del desempeño de nuestras egresadas en las aulas. Específicamente, querían datos sobre la puntuación obtenida en las pruebas por los alumnos de nuestras diplomadas y datos comparativos de otras clases en las mismas escuelas cuyos profesores no fuesen diplomados de Alverno. Nuestra respuesta fue que, en primer lugar, el distrito escolar local no proporcionaba ese tipo de información y que, en segundo lugar, aunque lo hiciera, nos opondríamos a utilizarla del modo en que ellos pretendían. Nuestro argumento era que no queríamos contribuir a que los docentes se enfrentaran los unos con los otros, sino que, por el contrario, buscábamos modos de lograr que se apoyaran los unos a los otros para garantizar que todos los alumnos de la escuela alcanzaran el nivel más alto posible.

Propusimos que el equipo analizara los datos de una escuela en la que hay una “masa crítica” de antiguas alumnas de Alverno, que encabezan un movimiento para mejorar los resultados en la evaluación de la escritura en el estado. En la Lincoln Center of the Arts Middle School, por ejemplo, se concentraba un gran número de antiguas alumnas de Alverno.

Se trata de una escuela urbana en la que la mayoría de los niños cumplen con los requisitos para tener acceso al comedor de manera gratuita o a precio reducido. En dicha escuela existía una gran preocupación por el hecho de que sólo 22% de los estudiantes (de entre 9 y 14 años) supieran escribir. Nuestras antiguas alumnas trabajaron con los demás miembros del profesorado para diseñar medidas que favorecieran la escritura en toda la escuela y en todas las materias del programa de estudios, y enseñaron a otros docentes cómo incorporar la enseñanza y la práctica de escribir bien en sus clases. En menos de tres años, el porcentaje de estudiantes que alcanzó el nivel de “competente” en la prueba estatal fue de 66%. Hoy continúan trabajando para llegar a 100%.

Para finalizar he de señalar que seguimos trabajando para que cuando las candidatas a una formación docente concluyan sus estudios en nuestra universidad, lo hagan con un punto de vista propio acerca del movimiento de los estándares y la evaluación, para que así puedan desempeñarse en un medio políticamente tenso y complejo. Deberán atreverse a no ser idealistas ingenuas si quieren ofrecer a sus alumnos las oportunidades para aprender y desarrollar el conocimiento y las competencias necesarios para la vida en el siglo XXI. Probablemente se las juzgará a partir de resultados de pruebas estandarizadas, aunque dispongan de muchos más datos sobre el rendimiento de sus alumnos en el aula. O sea que constantemente buscamos datos, como el estudio reciente de Newmann, Bryk y Nagaoka (2001) que demuestren la repercusión positiva de las tareas intelectuales de alta calidad (en otras palabras, evaluaciones de desempeño) en las puntuaciones de pruebas estandarizadas. Volvemos así a nuestra propia experiencia para conseguir que las expectativas sean a la vez rigurosas y claras, y estructurar resultados múltiples para velar por el desarrollo de los alumnos y documentar dicho desarrollo. Hemos sido testigos de primera mano del poder que tienen los estándares y la evaluación para fomentar el desarrollo de los educandos. Eso es lo que nos da esperanza y valor para continuar.

Referencias

- Alverno College Faculty. 1994. *Student assessment-as-learning at Alverno College* [La evaluación del estudiante como aprendizaje en la Universidad Alverno]. Milwaukee, Wisconsin, Alverno Institute.
- . 1996. *Ability-based learning programme: teacher education* [Programa de aprendizaje basado en las aptitudes: formación de docentes]. Milwaukee, Wisconsin, Alverno Institute.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. 1986. *A nation prepared: teachers for the 21st century* [Una nación preparada: docentes para el siglo XXI]. Nueva York, NY, Carnegie Forum. (El informe del Grupo de Trabajo de la Docencia como Profesión)
- Diez, M.E. 1990. A thrust from within: reconceptualizing teacher education at Alverno College [Un empuje desde dentro: una nueva conceptualización de la formación de docentes en la Universidad Alverno]. *Peabody journal of education* (Mahwah, Nueva Jersey), vol. 65, n° 2, págs. 4-18.

- . 1996. The portfolio: sonnet, mirror, and map [El catálogo: soneto, espejo y mapa]. *En*: Burke, K., (comp.). *Professional portfolios: a collection of articles*. Arlington Heights, Illinois: IRI/Skylight Training and Publishing.
- . 1999. Critical components in the preparation of teachers [Componentes esenciales en la formación de docentes]. *En*: Roth, R.A., (comp.). *The role of the university in the preparation of teachers*. Londres, Falmer Press.
- . 2000. Assessment in support of standards: developing teachers' ability to use assessment well [La evaluación como refuerzo de los estándares: el desarrollo de la capacidad de los docentes para utilizar la evaluación de la manera adecuada]. *En*: Seidel, K., (comp.). *Assessing student learning: A practical guide*. Cincinnati, Ohio, Alliance for Curriculum Reform. [CD-ROM.]
- . 2001a. Assessment's future in teacher education: an assessment scenario from the future [El futuro de la evaluación en la formación de docentes: una hipótesis de evaluación tomada del futuro]. *En*: Lissitz, R.W.; Schafer, W.D., (comps.). *Assessments in educational reform*. Needham Heights, Massachusetts, Allyn y Bacon.
- . 2001b. Assessing student competence in teacher education programmes [La evaluación de la competencia del estudiante en los programas de formación de docentes]. *En*: Palomba, C.; Banta, T., (comps.). *Assessment of student competence in accredited disciplines: pioneering approaches to assessment in higher education*. Sterling, Virginia, Stylus.
- Diez, M.E.; Hass, J.M. 1997. No more piecemeal reform: using performance-based approaches to rethink teacher education [No más reformas por etapas: la utilización de los enfoques basados en el desempeño para repensar la formación de docentes]. *Action in teacher education* (Reston, Virginia), vol. 19, n° 2, págs. 17-26.
- Diez, M.E. *et al.* 1998. Guiding coherence: performance-based teacher education at Alverno College [Coherencia rectora: la formación de docentes basada en el desempeño en la Universidad Alverno]. *En*: Diez, M.E., (comp.). *Changing the practice of teacher education: standards and assessment as a lever for change*. Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education.
- Diez, M.E.; Lake, K.; Rickards, W. 1994. Performance assessment in teacher education at Alverno College [La evaluación de desempeño en la formación de docentes en la Universidad Alverno]. *En*: Warren, T., (comp.). *Promising practices: teacher education in liberal arts colleges*, págs. 9-18. Landham, Maryland, University Press of American, Inc., y Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. 1992. *Model standards for beginning teacher licensure and development: a resource for state dialogue* [Estándares modelo para la habilitación y desarrollo de los docentes principiantes: un recurso para un diálogo en el estado]. Washington, DC, Council of Chief State School Officers.
- Murrell, P., Jr.; Diez, M.E. 1997. A model programme for educating teachers for diversity [Un programa modelo para formar a los docentes en la diversidad]. *En*: King, J.E.; Hollins, E.R.; Hayman, W.C., (comps.). *Preparing teachers for cultural diversity*. Nueva York, NY, Teachers College Press.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (2000). *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education* [también conocidos como *NCATE 2000 Standards*]. Washington, DC, NCATE.
- Newmann, F.M.; Bryk, A.S.; Nagaoka, J.K. 2001. *Authentic intellectual work and standardized tests: conflict or coexistence?* [Trabajo intelectual auténtico y pruebas estandarizadas: ¿conflicto o convivencia?]. Chicago, Illinois, Consortium on Chicago School Research: <http://www.consortium-chicago.org/>
- Proefriedt, W.A. 2001. Dead horses, buried assumptions [Viejos argumentos, suposiciones olvidadas]. *Education week* (Bethesda, Maryland), 11 de julio de 2001: www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=42proefriedt.h20 [requiere registraci3n]
- Thompson, S. 1999. Confessions of a 'standardisto'. [Confesiones de un defensor de las normas]. *Education week* (Bethesda, Maryland), 6 de octubre de 1999: www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=06thomps.h19 [requiere registraci3n]
- Zeichner, K. 2000. Ability-based teacher education: elementary teacher education at Alverno College [Formaci3n de docentes basada en las aptitudes: formaci3n de docentes de primaria en la Universidad Alverno]. *En*: Darling-Hammond, L., (comp.). *Studies of excellence in teacher education: preparation in the undergraduate years*. Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education.

Juan Iglesias

El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes

Perspectivas, vol. XXXII, n° 3, septiembre 2002

Versión original: inglés

Juan Iglesias (Chile)

Decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama. Coordinador del proyecto “Docentes para el siglo XXI” del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, en ejecución en 17 universidades chilenas. En el desempeño de esta función ha sido un agente fundamental en la elaboración del nuevo plan de estudios basado en la solución de problemas que se halla en experimentación en los programas de formación de docentes de su universidad. Con anterioridad fue profesor en la Escuela Normal de La Unión y en la Universidad Austral. Es autor de *Enseñanza globalizada* y *Sociología educacional*. Correo electrónico: juan.iglesias@educatio.uda.cl

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA FORMACION INICIAL DE DOCENTES

Juan Iglesias¹

Introducción

Desde el año 2000, la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama está aplicando un nuevo plan de estudios para la formación inicial de maestros y profesores centrado en un modelo conocido como “aprendizaje basado en problemas”. Este modelo ha sido utilizado durante años en la formación de médicos en los Estados Unidos y otros países y, por primera vez, se aplica a la formación de docentes en América Latina.

En 1996 se llevó a cabo en Chile un proceso sistemático de evaluación de la formación inicial de los docentes en el que profesores universitarios, egresados, directores de escuelas y funcionarios superiores del sistema educativo, así como expertos nacionales y extranjeros realizaron un riguroso diagnóstico. A raíz de esta evaluación se diseñó un proyecto de innovación para reformar a fondo el plan de estudios, que fue sometido a concurso nacional para su financiación a través del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes del Ministerio de Educación de Chile.

Gracias a la financiación del Ministerio de Educación se pudo empezar a poner en práctica este proyecto desde su etapa de preparación en 1998.

-

Este artículo trata de la organización general del nuevo plan de estudios y, en particular, de la inclusión de módulos de aprendizaje basado en problemas (ABP). Asimismo, se exponen los principales resultados obtenidos durante su primer y segundo años de aplicación.

Un nuevo modelo de maestro

Uno de los resultados de la evaluación crítica del antiguo plan de estudios fue la definición del tipo de docente que se consideraba necesario para el siglo XXI. En la medida de lo posible, este profesional debería:

- ser reflexivo y autónomo, y capaz de aprender y reaprender continuamente las competencias profesionales mediante la observación y el registro sistemático de sus acciones, la evaluación de los efectos que produce su enseñanza en los alumnos y el uso reflexivo del conocimiento especializado para enriquecer su actividad profesional;
- desempeñar un papel activo y autónomo en el diseño, la evaluación y la reformulación de estrategias pedagógicas, investigando permanentemente su propia actividad docente;
- fundamentar sus decisiones en la aplicación crítica del conocimiento actualizado de su especialidad y, en particular, demostrar que comprende y utiliza adecuadamente los procesos y metodologías de la disciplina o disciplinas que enseña;
- poseer amplios conocimientos de las técnicas y metodologías pedagógicas, y demostrar que las utiliza con sentido crítico, mejorándolas, modificándolas o elaborando nuevas estrategias cuando es necesario;
- ser sensible a las exigencias de la educación y a la necesidad de trabajar con actitud positiva en la mejora de la sociedad;
- vivir y practicar los principios morales y éticos de una sociedad democrática fundada en el respeto de los derechos y deberes de todo ser humano en sus relaciones recíprocas con otros sistemas de vida y con el medio ambiente.

Además, con el fin de ofrecer un perfil más concreto del futuro docente se establecieron 19 estándares, clasificados en cuatro áreas: a) *valores*, con seis estándares y 57 indicadores de procesos, b) *formación cultural*, con cuatro estándares y 24 indicadores de proceso, c) *formación en la especialidad*, con cuatro estándares y 15 indicadores de procesos y d) *formación profesional*, con cinco estándares y 21 indicadores de procesos.

Nuevo enfoque curricular para la formación inicial de docentes

A fin de elegir un nuevo enfoque curricular para la formación inicial de docentes, se recurrió al paradigma epistemológico constructivista, así como a un modelo de organización que propiciara el desarrollo de comportamientos compatibles.

En las últimas décadas, el enfoque constructivista del aprendizaje, una de las versiones más aceptadas de la familia de las teorías cualitativas del desarrollo cognitivo, ha ganado terreno en los procesos de fundamentación de las teorías pedagógicas. En el contexto de este artículo no es posible analizar el enfoque constructivista que, pese a su complejidad, es conocido en términos generales. No obstante, ha de señalarse que la mayoría de sus adeptos está de acuerdo en que sus características comunes son las siguientes (Biggs, 1996):

- los estudiantes llegan a la comprensión por la selección activa y la construcción acumulativa de su propio conocimiento, antes que por la recepción y acumulación del conocimiento procesado por otros;
- el aprendiz trae un cúmulo de supuestos, motivos, intenciones y conocimientos previos a toda situación de enseñanza-aprendizaje que determinarán el curso y la calidad con la que el nuevo aprendizaje se incorporará a su vida;
- el proceso de construcción del conocimiento ocurre a través de la actividad individual y social;
- la naturaleza de la actividad utilizada en esa construcción del conocimiento determinará la calidad del conocimiento adquirido.

En cuanto a las razones por las que el ABP se considera una aplicación eficaz del enfoque constructivista al proceso de aprendizaje, Savery y Duffy formulan tres proposiciones primarias:

1. El entendimiento se produce por nuestras interacciones con el medio ambiente. Éste parece ser el núcleo conceptual del constructivismo. No se puede hablar del *qué* se aprende al margen del *cómo* se aprende, habida cuenta de que una variedad de experiencias pueden llevar todas al mismo entendimiento. De esta proposición se desprende que la cognición no es un fenómeno individual, sino más bien contextual.
2. Los conflictos cognitivos y la perplejidad son los estímulos para aprender y determinar la organización y naturaleza de lo que se aprende. Estar en un entorno de aprendizaje significa tener un estímulo y una meta para el aprendizaje. La meta no sólo es el

-

estímulo para aprender, sino también el factor primario que determina lo que el estudiante aprenderá. La finalidad que persigue el aprendiz es, a su vez, fundamental si el examen de lo que se aprenderá se considera un factor clave del aprendizaje.

3. El conocimiento se logra mediante la negociación social y la valoración de la viabilidad de diferentes construcciones del entendimiento. El ambiente social es crítico para el desarrollo de nuestra comprensión del mundo, así como para el desarrollo del cuerpo de supuestos o proposiciones que llamamos “conocimiento”. Ahora bien, es importante asimismo el hecho de que no todos los puntos de vista o las construcciones son igualmente viables.

Estas tres proposiciones que describen el marco ideológico del constructivismo sugieren un conjunto de principios instruccionales que pueden guiar la práctica de la enseñanza y la concepción de contextos de aprendizaje. Estos principios son los siguientes:

- anclar toda actividad de aprendizaje en grandes tareas o problemas;
- apoyar al aprendiz en el dominio de la totalidad de la tarea o problema de aprendizaje;
- diseñar tareas auténticas;
- permitir al estudiante el dominio de los procesos usados para las soluciones;
- diseñar las tareas y el entorno de aprendizaje de tal manera que reflejen la complejidad del contexto en que el estudiante desempeñará su futura actividad profesional;
- concebir el entorno de aprendizaje como un desafío, de forma que promueva y estimule el pensamiento de los estudiantes;
- fomentar y estimular el desarrollo de actitudes de duda sistemática y análisis crítico de las ideas propias frente a otras opiniones y contextos;
- ofrecer posibilidades y oportunidades de reflexión en los contextos de los contenidos y procesos del conocimiento.

El aprendizaje basado en problemas es considerado el enfoque que mejor aplica los ocho principios del constructivismo (Savery y Duffy, 1995), tal como lo describe Barrows (1985, 1986 y 1992), y el mejor ejemplo de entorno constructivista de aprendizaje.

El aprendizaje basado en problemas

Hace más de cincuenta años, las escuelas de medicina de los Estados Unidos pusieron en duda la eficiencia de los modelos curriculares de dos etapas tradicionalmente utilizados en sus estudios: la primera etapa estaba centrada en estudios intensivos en ciencias básicas y la

segunda en la realización de estudios clínicos exhaustivos. Los profesores de la facultad de medicina se convencieron de que dicho modelo constituía una forma ineficiente e inhumana de preparar a los futuros médicos, dado el descomunal aumento de la información médica, de las innovaciones tecnológicas y de las demandas constantes de cambios en las prácticas médicas. Por ello, propusieron un método diferente fundamentado en una estrategia conocida como “aprendizaje basado en problemas” y concebida para integrar el proceso de enseñanza mediante la confrontación con situaciones reales de la práctica de la medicina.

En la década de 1940, la facultad de medicina de la Universidad MacMaster (Hamilton, Canadá) introdujo los procesos tutoriales, no como un método de instrucción, sino como forma de estructurar todo el plan de estudios a fin de promover una educación multidisciplinaria centrada en el estudiante como base de un aprendizaje transferible a la práctica profesional (Barrows y Kelson, 1996).

Algunas de las características fundamentales del modelo de MacMaster aparecieron en la reforma de los programas de estudio de la Escuela de Medicina de la Case Western Reserve University, de Cleveland (Ohio), a finales de la década de 1950. El modelo incorporó una gran variedad de estrategias pedagógicas. Su laboratorio pluridisciplinario puede considerarse el antecesor de la tutoría del ABP. Este modelo, que constituía un enfoque más viable para la utilización del aprendizaje basado en problemas y que se conoció como modelo híbrido, fue adoptado por la Facultad de Medicina de Harvard. Se centra en sesiones clínicas y conferencias, clases y tutorías basadas en problemas para integrar la enseñanza y el aprendizaje en relación con temas semanales (Tosteson *et al.*, 1994).

Tanto el modelo híbrido de Harvard como el modelo de MacMaster, gracias al cual se difundió en todo el mundo el aprendizaje basado en problemas, constan de dos fases. En la primera, se trata de revitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, a fin de que los estudiantes puedan efectuar una mayor cantidad de estudios independientes. En la segunda fase se organizan sesiones basadas en problemas en pequeños grupos, en los que los estudiantes analizan problemas simulados de la vida real que se programan semanalmente. Todo ello facilita el aprendizaje de las disciplinas, con unas pocas lecciones magistrales y un mayor número de estudios optativos y autodirigidos.

Desde sus inicios, este enfoque ha sido contemplado y aplicado en diversos programas de preparación profesional, y se ha creado en torno a él un cuerpo de teoría y práctica. Engel (1997) considera el aprendizaje basado en problemas como un medio para construir conocimiento más que como mera adquisición del mismo. En opinión de Barrows (1986), este método es compatible con los principios del aprendizaje para adultos en el sentido de que

-

tiene en cuenta la necesidad, no sólo de que en los cursos se “enseñe” bien, sino también de que propongan las bases fundamentales para la educación continua, formal e informal, durante toda la vida. Otros autores señalan que el ABP es uno de los pocos métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se permite *hacer uso efectivo del conocimiento que tienen los estudiantes*.

Resulta lógico comparar el aprendizaje basado en problemas con lo que se consideran “formas tradicionales de transmisión del conocimiento”. Según Bridges y Hallinger (1995), los modelos tradicionales parten de los siguientes cuatro supuestos:

- el conocimiento adquirido será pertinente para la futura actividad profesional del estudiante;
- los estudiantes están capacitados para reconocer cuándo es apropiado utilizar el nuevo conocimiento adquirido;
- la aplicación de dicho conocimiento es relativamente simple y directa; y
- el contexto en el cual dicho conocimiento es aprendido es poco importante y no tiene conexión con el recuerdo o uso del conocimiento.

En cambio, se considera que el aprendizaje basado en problemas descansa en un conjunto de supuestos totalmente diferentes. Los impulsores del ABP estiman que el aprendizaje consiste tanto en conocer como en hacer. Los diseñadores del programa ABP parten de la base de que los estudiantes obtienen conocimiento en cada experiencia de aprendizaje. Además, consideran que los estudiantes tienen mejores posibilidades de aprender cuando se cumplen las siguientes condiciones:

- el conocimiento previo es activado y alentado para incorporar nuevos conocimientos;
- se dan numerosas oportunidades para aplicarlos; y
- el aprendizaje de nuevos conocimientos se produce en el contexto en que se utilizará posteriormente.

En cuanto a la preparación para la profesión, los docentes que aplican el enfoque de ABP consideran que los problemas que los estudiantes encontrarán en su futura actividad profesional proporcionan un interesante contexto de aprendizaje durante su formación como enseñantes, y que su análisis los ayudará a adquirir y emplear los nuevos conocimientos. Esos problemas ofrecen pistas que facilitan la recuperación y utilización del conocimiento asimilado durante su educación formal. Asimismo, contribuyen a desarrollar las competencias necesarias para renovar el conocimiento de acuerdo con el avance cultural correspondiente. A este respecto, la evaluación cumple un importante papel para potenciar la capacidad de aplicar

-

el conocimiento, siempre que esté vinculado al aprendizaje (esto es, si la evaluación es formativa) y se base en los resultados de las actividades correspondientes a las tareas profesionales que los estudiantes deberán realizar una vez terminados sus estudios.

Después de más de tres décadas de aplicación del ABP en varios países del mundo y en diversas áreas y niveles de la educación superior, cabe señalar algunas ventajas características del sistema. Para los fines de este documento destacaremos las siguientes (Boud y Feletti, 1997):

1. En el ABP, el estilo de aprendizaje de los alumnos es esencial. El aprendizaje se produce con eficiencia porque los estudiantes trabajan directa y activamente en contextos semejantes a los que deberán hacer frente; de este modo podrán utilizar sus conocimientos cuando ejerzan sus profesiones.
2. La expansión del conocimiento en todas las profesiones hace imposible integrar todas las innovaciones en el plan de estudios. Cuando se organiza el plan de estudios según el ABP, es más importante que los estudiantes aprendan a aprender rápidamente cuando lo necesitan y lo que necesitan, antes que asimilar una enorme cantidad de información que no está directamente incluida en un contexto conocido y que en pocos años estará caduca.
3. El ABP permite a los estudiantes de los programas profesionales obtener una temprana visión de lo que constituirá el campo de su futura actividad profesional, ya que los problemas que deben solucionar se derivan de ese mismo campo.
4. Concuere con las actuales exigencias y políticas de desarrollo universitario tendientes a tener en cuenta las cambiantes demandas que se les plantean a las profesiones. Se considera que para ello deben introducirse modificaciones en el entorno de aprendizaje más que añadir nuevos conocimientos a los planes de estudio existentes.
5. Es muy importante señalar que el ABP, en comparación con las formas tradicionales de la enseñanza universitaria, se adapta razonablemente a la rigidez de las estructuras universitarias.

En la práctica, mientras que los especialistas que elaboran los programas tradicionales consideran que el aprendizaje es más eficaz cuando se organiza en asignaturas y se imparte mediante clases tradicionales y debates, los métodos de aprendizaje basado en problemas favorecen la investigación del estudiante sobre lo que necesita entender, resolver y mejorar en una determinada situación. Esta perspectiva es distinta de la de algunas versiones confusas del aprendizaje por descubrimiento, en el que se espera que el estudiante invente un conocimiento ya existente. En los métodos de ABP, los estudiantes deben identificar y aplicar el

-

conocimiento pertinente en una situación dada. Si se les proporcionan las respuestas a las preguntas sin que aprendan cómo se llegó a tales conclusiones o cómo resolver dichas preguntas, se les estará enseñando de forma equivocada. La reflexión crítica es el fundamento de la acción efectiva y un enfoque centrado en la pregunta es un medio útil de fomentar esta destreza intelectual.

En resumen, cabe decir que el aprendizaje basado en problemas es un método de enseñanza caracterizado por el uso de problemas del “mundo real” establecidos como contextos en los que los estudiantes desarrollan su capacidad crítica y de solución de problemas, al tiempo que adquieren los conceptos esenciales de un determinado ámbito de conocimiento. Al aplicar el ABP, los estudiantes adquieren aptitudes que perdurarán todas sus vidas, como la capacidad de encontrar y usar recursos apropiados de aprendizaje.

La práctica del aprendizaje basado en problemas

Para aplicar este método generalmente se sigue la secuencia que se indica a continuación. El proceso tiende a desarrollarse en las mismas cuatro fases.

Primera fase: se plantea a los estudiantes un problema real de su ámbito profesional y se les pide que trabajen en pequeños grupos de seis a ocho alumnos. El problema se presenta a través de medios diferentes (vídeo, informes de investigación, entrevistas, etc.). Basándose en el conocimiento que ya poseen, se les pide que definan y delimiten el problema y que organicen las ideas y el conocimiento que pueden relacionarse con él. Cuando ya no pueden avanzar más con sus propios conocimientos, deben determinar qué competencias y nuevos conocimientos necesitan para encontrar una solución al problema y dónde los pueden obtener (bases de datos, redes y otra información en línea, entrevistas, etc.).

Segunda fase: corresponde al estudio autodirigido, que no está organizado por el tutor sino por el propio grupo, que determina las tareas que deben distribuirse y quién se encargará de llevarlas a cabo. Los estudiantes acuerdan con el tutor el tiempo que se les asignará para esta fase. Asimismo, deberá facilitárseles todos los medios de que se disponga para alcanzar su objetivo, como acceso a la información, salas de reunión, etc.

Tercera fase: los alumnos se reúnen para examinar y aplicar la información obtenida, mejorar su comprensión del problema y buscar diversas soluciones. Algunos autores (Engel, 1997; Barrows y Kelson, 1996; Wilkerson y Gijsselaers, 1996) sostienen que en esta fase los estudiantes deben comparar lo que sabían sobre el problema antes y después de iniciar el trabajo. A su vez, deben determinar qué nueva información necesitarán o qué preguntas

quedaron sin respuesta. Asimismo, han de examinar su labor a fin de evitar errores al trabajar sobre otras situaciones, y elaborar conceptos y establecer conductas que puedan extrapolarse a nuevos problemas. En esta fase, los alumnos redactan un informe preliminar que presentarán en la última fase, cuando se evalúe el trabajo realizado.

Cuarta fase: los estudiantes se autoevalúan en relación con diversos aspectos, tales como su capacidad de solución de problemas, los conocimientos adquiridos y el aprendizaje del estudio autónomo. Además de estas evaluaciones individuales, los compañeros ofrecen comentarios. Los tutores participan en esta fase evaluando a cada miembro del grupo durante la misma sesión. Si lo desean, los grupos pueden, además, planear actividades adicionales para complementar su aprendizaje.

Un aspecto esencial del enfoque de ABP es la función de los tutores, que deben superar la tentación de dirigir en la forma tradicional, así como vigilar su propio comportamiento y modularlo en función de la experiencia y competencias del grupo con el que trabajan. A medida que el grupo avanza, la función del tutor deberá difuminarse. Una cuestión fundamental es que los estudiantes acepten tratar un problema complejo con cierta “ambigüedad” y asumir una responsabilidad directa en la búsqueda destinada a comprender y ofrecer soluciones a dicho problema.

El nuevo plan de estudios en la Universidad de Atacama

Habida cuenta de las características de la Universidad de Atacama y de su población estudiantil, se consideró que el modelo puro del ABP que organiza toda la formación profesional en torno de problemas presentaba ciertas desventajas. Por un lado, exige a los estudiantes competencias avanzadas de responsabilidad y autonomía, y un mínimo de competencias para el aprendizaje autónomo y el estudio en grupo que deberían haber adquirido en sus estudios primarios y secundarios. Pero en la realidad, estas condiciones se observan muy esporádicamente en los candidatos a cursar las carreras docentes en Chile. Por otra parte, la aplicación del sistema requiere una organización administrativa y académica muy diferente de la que existe tradicionalmente en las universidades chilenas. Esta organización no es fácil de establecer, en particular cuando en la misma universidad otros programas trabajan con los planes tradicionales.

Dichas limitaciones justificaban la decisión de organizar los nuevos planes de estudios según el enfoque híbrido del ABP.

REORGANIZACION DEL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios para la formación del profesorado se reestructuró en tres tipos principales de actividades docentes: a) módulos de contenido para los cursos sobre las diversas disciplinas generales, especializadas y pedagógicas; b) módulos de ABP centrados en problemas reales de la profesión docente, y c) actividades optativas en el ámbito profesional. La secuenciación de estos módulos requería una organización diferente del año académico, por lo que se lo dividió en cuatro períodos. En el primero, de 13 semanas de duración, se imparten los módulos de contenido mediante cursos regulares. A continuación, durante dos o tres semanas, los estudiantes trabajan tiempo completo con módulos de ABP. Una vez finalizados éstos, reanudan el trabajo con los módulos de contenido durante otras 13 semanas y, por último, realizan un módulo final de aprendizaje basado en problemas durante dos semanas. El objetivo es que en cada año académico se efectúen dos períodos de módulos de ABP y dejar el último semestre del último año para una práctica docente intensiva. Esto significa que cada año académico de los cuatro o cinco² de que consta el programa de formación docente se compone de dos períodos de módulos de contenido y otros dos de módulos de ABP. Las actividades optativas se realizan paralelamente.

Además de los módulos de contenido y los módulos de ABP, el nuevo plan de estudios de formación inicial incluye tres tipos de actividades optativas: talleres de apoyo permanente, seminarios de temas generales, y seminarios y talleres de temas específicos.

Los *talleres de apoyo* permanente han sido concebidos para dar a los estudiantes la oportunidad de adquirir, según sus necesidades individuales, una serie de capacidades que se estiman indispensables para su formación. Los estudiantes pueden solicitar un diagnóstico inicial de su situación al principio de cada taller y el tutor correspondiente establecerá un calendario de actividades para desarrollar las competencias que deban mejorarse. Los talleres que se ofrecen son los siguientes: informática, comunicación verbal, artes musicales, inglés elemental, educación física, deportes, recreación y salud, y técnicas de estudio.

Los *seminarios de temas generales* se centran en el análisis de cuestiones importantes de la vida cultural, social y profesional. Los departamentos se encargan de programar los seminarios anualmente teniendo en cuenta la participación de expertos o especialistas. Están abiertos al público en general, reservándose un determinado cupo para los estudiantes.

Los *seminarios y talleres de temas específicos* son actividades optativas que se centran en los ámbitos de especialización de los futuros docentes. La programación es variada para cada semestre.

APLICACION DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Durante dos años, con la participación de todas las facultades, se organizó una serie de jornadas de estudio destinadas a establecer las bases conceptuales y técnicas del nuevo diseño, y determinar la forma de aplicar el plan de estudios, así como la adquisición de infraestructura informática moderna, de bibliografía y de otros medios considerados indispensables para que los estudiantes puedan realizar sus actividades de aprendizaje autónomo.

El nuevo plan de estudios se aplicó por primera vez en marzo de 2000 a 180 estudiantes de las diversas especialidades de la formación docente: enseñanza de preescolar y primaria, educación física, e inglés para el secundario.

Para el primer módulo ABP, a fines de junio de 2000 se organizaron grupos de 8 a 10 estudiantes, seleccionados al azar dentro de cada especialidad y orientados por un académico tutor y un ayudante. El principal objetivo de incluir un ayudante era dar oportunidades de capacitación a un mayor número de profesores universitarios y prevenir posibles ausencias de los tutores. Se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- *Reunión general explicativa.* Se celebró una reunión dirigida a todos los estudiantes, académicos y directivos universitarios para informarlos de los objetivos y la organización de los módulos de ABP. En la reunión se hizo entrega a cada estudiante de material escrito con información específica acerca de la organización y los fundamentos teóricos del enfoque de ABP, los resultados esperados, el plan de actividades, las fichas de autoevaluación y evaluación de los compañeros y una pauta de evaluación para uso del tutor.
- *Primera reunión de grupos.* Al día siguiente, cada grupo se reunió con su tutor y ayudante para conocerse, analizar el material escrito recibido en la reunión general, resolver dudas y establecer la organización interna. El tutor entregó a cada estudiante un archivador especial para que lo utilizaran a modo de portafolios y una serie de orientaciones para su organización y uso. Se establecieron el lugar y la hora de las reuniones cotidianas con el tutor. El grupo leyó e hizo comentarios preliminares sobre el problema que debían resolver, “la deserción escolar”, intentando delimitarlo.
- *Reuniones de la primera semana.* En estas reuniones, los estudiantes sugirieron las primeras soluciones al problema utilizando sus conocimientos básicos sobre el mismo, hasta que reconocieron la necesidad de buscar más información pertinente.

- *Videoconferencia interactiva.* Al inicio de la segunda semana, los estudiantes y tutores asistieron a una conferencia pronunciada por el subsecretario de Educación, quien presentó la perspectiva del Ministerio de Educación y el Gobierno de Chile respecto del problema de la “deserción escolar”. Al finalizar, se dedicó un tiempo a preguntas y respuestas. También se proyectaron vídeos documentales sobre dos casos de “deserción”.
- *Segunda y tercera semanas.* En estas semanas, de acuerdo con lo planificado, los estudiantes determinaron qué tipo de información necesitaban, las fuentes disponibles y el calendario de actividades. Se reunieron diariamente para mantenerse al corriente de sus avances, y por último, cada uno redactó un informe en el que aportó sus soluciones personales. Los informes se presentaron en una reunión especial.
- *Evaluación.* En esta fase final, los estudiantes completaron los formularios de autoevaluación y de evaluación de sus compañeros y entregaron sus portafolios al tutor, quien a continuación les dio su evaluación. El módulo terminó con un acto formal en el que cada uno de los grupos presentó sus conclusiones, soluciones alternativas y dudas por resolver.

El segundo módulo se llevó a cabo de forma similar en noviembre del mismo año, pero esta vez en torno del problema de la “drogadicción en la escuela”. Un especialista del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes habló sobre el tema desde Santiago de Chile mediante el sistema de videoconferencia interactiva.

El siguiente año, los estudiantes de primer y segundo año trabajaron en dos módulos diferentes. Se trataron los siguientes problemas: a) los estudiantes sin motivación para aprender; b) la deserción escolar; c) las relaciones entre la familia y la escuela, y d) la violencia en la escuela. Los estudiantes obtuvieron la información por diferentes medios, como el vídeo, el cine, conferencias, entrevistas, la observación directa de los problemas, artículos y libros, etc.

En general, en los nuevos módulos de ABP se aplicaron los procedimientos utilizados el año anterior. Sin embargo, la ubicación de los módulos se modificó en cada semestre a fin de evitar interferencias con las pruebas o exámenes de las asignaturas.

Evaluación de los dos primeros años de aplicación

De acuerdo con el Plan de Evaluación del Proyecto, se llevaron a cabo diversas actividades de evaluación del ABP. En ellas participaron estudiantes, personal universitario, docentes en

-

servicio y expertos externos. Las observaciones se formularon paralelamente a los módulos de ABP, pero las entidades participantes concentraron el proceso de evaluación a finales de cada año. En el segundo año de aplicación, la evaluación se centró principalmente en la coordinación entre la enseñanza de materias, los talleres y los módulos de ABP, así como en la necesidad de adecuar los niveles esperados a las capacidades de los estudiantes. A continuación se exponen las principales observaciones formuladas por los diferentes grupos:

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES

En general, los estudiantes encontraron que el sistema ABP era interesante, novedoso y agradable. Al parecer, algunos estudiantes del profesorado secundario no pudieron adaptarse a la idea de disponer de tiempo para el estudio autodirigido sin “clases lectivas” y manifestaron su preocupación por tener “tanto tiempo libre”. Probablemente, esto se deba a las escasas oportunidades de aprendizaje independiente ofrecidas en sus estudios anteriores, lo que quizá también explique la falta de competencias necesarias para realizar debidamente este tipo de trabajo. Es posible asimismo que los tutores de algunos grupos no orientaran las actividades adecuadamente. Como era de esperar, varios estudiantes mostraron su preocupación, además, por las nuevas formas de evaluación y por la falta de preparación para utilizar los medios informáticos. Otra opinión interesante de los estudiantes fue la “notoria diferencia entre lo que se hace en algunas clases tradicionales y en los módulos”.

Al final del segundo año (cuarto módulo ABP), los estudiantes mantuvieron una fuerte motivación para participar activamente en la solución de los problemas. Una mejor orientación de los tutores sobre la forma de evaluar críticamente las fuentes de información y sobre la utilización de las técnicas de búsqueda y acopio de datos contribuyeron a mejorar la calidad de las propuestas de los estudiantes. Éstos coincidieron en señalar que, en general, el ABP aumentaba su capacidad para analizar y presentar soluciones alternativas a los problemas. Asimismo se observaron mejoras en la autoevaluación y la evaluación de los compañeros.

Los estudiantes pidieron una mejor coordinación entre las diferentes actividades curriculares: cursos, talleres, seminarios y módulos de ABP. En algunos casos, consiguieron introducir cambios en las asignaturas para profundizar el estudio de las variables detectadas en los ABP. La oportunidad de aprender con estos nuevos métodos los animó también a criticar las actitudes poco flexibles de algunos profesores. Los estudiantes también señalaron que habían tenido dificultades para obtener información de los directivos del sistema escolar,

-

lo que pone en evidencia la necesidad de que los coordinadores del ABP planifiquen su labor con más rigor.

OPINIONES DE LOS PROFESORES

El gran número de grupos (16 el primer año y 32 el segundo) permitió a todos los profesores que trabajaban tiempo completo en el ámbito de la formación docente participar directamente en los módulos de ABP. Para muchos de ellos constituyó una experiencia muy valiosa. Uno de los principales problemas que tuvieron fue mantener el enfoque constructivista del aprendizaje. En general, se reconoció cierta tendencia a confundir el ABP con el estudio de “temas” y no de problemas. La mayoría de los participantes reconoció que, además de alcanzarse los objetivos señalados en la actividad misma, habían entablado nuevas y positivas relaciones con los estudiantes. En cuanto a las actividades, hubo consenso en reconocer un grado alto de dispersión y falta de coordinación, especialmente en aquellas en las que participaron personas ajenas a la universidad.

Los profesores coincidieron en señalar la necesidad de establecer directrices y bases de comparación para los módulos de ABP, a fin de obtener el máximo rendimiento de los procesos de planificación y evaluación. En su mayoría estuvieron de acuerdo en que uno de los objetivos más difíciles de alcanzar era la correcta aplicación del modelo constructivista en la práctica de la enseñanza. Se reconoció la existencia de “regresiones” al enfoque pedagógico tradicional. Por otra parte, se observó que los estudiantes habían comenzado a sugerir cambios en las asignaturas para ajustarlas al enfoque de ABP.

Los profesores señalaron que la motivación de los estudiantes aumentó cuando se seleccionaron problemas reales. El planteamiento de problemas de la vida real les permite obtener información directa de los interesados.

Se criticaron las deficiencias en la coordinación entre los objetivos de las asignaturas y los módulos de ABP. En este sentido, se juzgó indispensable revisar los programas de las asignaturas y estudiar la posibilidad de establecer un vínculo más explícito entre los problemas centrales de los módulos de ABP y los contenidos del curso.

Por otra parte, los profesores se mostraron preocupados por el hecho de que los estudiantes consideraran más importantes los módulos de ABP que otras actividades curriculares. Para resolver el problema, se decidió establecer tutorías para orientar a los alumnos.

-

OPINION DE LOS DOCENTES Y DE LOS DIRECTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO

En el segundo año, el personal docente y los directores de institutos locales, que participaron en las exposiciones finales de los grupos de ABP, manifestaron su sorpresa y satisfacción por la forma y el fondo de la experiencia. Su opinión fue positiva y altamente comprensiva del valor formativo que tiene este tipo de actividades para los estudiantes.

OPINION DE LOS EXPERTOS EXTERNOS

En el marco de este proyecto de reforma curricular se acogieron con interés las evaluaciones realizadas por especialistas nacionales e internacionales. El Ministerio de Educación de Chile, en su calidad de patrocinador de este proyecto innovador, contrató a expertos nacionales e internacionales para efectuar una evaluación a mediano plazo. Los evaluadores destacaron la importancia de la aplicación del ABP en la formación de docentes para los nuevos tiempos. A su juicio, el proyecto estaba bien diseñado y coincidieron con los participantes universitarios en la necesidad de mejorar la coordinación entre las distintas áreas del plan de estudios. En particular, observaron deficiencias en las relaciones interdisciplinarias. Los evaluadores externos señalaron, además, que el desarrollo de las actitudes y competencias iniciales de los estudiantes para el pensamiento crítico exigirá mayores esfuerzos a los tutores, lo que en sí justifica ampliamente la inclusión del enfoque de ABP.

Un aspecto crucial para la continuación exitosa del proyecto, observado por los expertos, tiene que ver con las posibilidades de mantenimiento de la calidad y la cantidad de los medios tecnológicos indispensables para que los estudiantes y profesores universitarios puedan buscar información. Algunos expertos propusieron la inclusión de procesos de aprendizaje especiales para optimizar el uso del portafolios y otras técnicas de evaluación.

Conclusiones

La incorporación del enfoque de ABP en el plan de estudios de formación inicial de docentes de la Universidad de Atacama ha constituido un duro desafío para todos los involucrados. No ha sido fácil cambiar un paradigma epistemológico y metodológico que ha orientado durante tantos años la labor académica. La casi inexistente experiencia en la aplicación del ABP en la

-

formación de docentes, tanto a nivel nacional como internacional, ha obligado a todos a realizar una intensa labor de creación y experimentación.

La sensación de que “ahora existen más problemas por solucionar”, generalizada entre los agentes de la innovación, parece normal en un proceso pionero y de profundas transformaciones en el pensamiento, los modelos y la práctica. Los cambios han producido incomodidades, desajustes, nuevas necesidades, nuevas esperanzas y mayores exigencias. Hay mucho por hacer, pero se pueden reconocer algunos logros:

- los diferentes actores del proceso de formación de docentes empezaron a cuestionar las premisas y los supuestos que durante tanto tiempo orientaron sus acciones;
- se ha iniciado un proceso permanente de reflexión sobre el tipo de docente que se espera para el siglo XXI y acerca de la necesidad de métodos y procedimientos alternativos para formarlo;
- los profesores dedicados a la formación de docentes se han unido en torno de los desafíos de la innovación;
- los estudiantes están comenzando a experimentar nuevas formas de aprender, que probablemente les servirán para percibir de una manera distinta su futura actividad educativa;
- los problemas reales seleccionados para los módulos de ABP han permitido a los estudiantes familiarizarse con la realidad profesional desde el primer momento de su ingreso en los estudios pedagógicos;
- tanto los profesores universitarios como los estudiantes empezaron a reconocer la verdadera complejidad de la labor pedagógica y el valor relativo de las normativas científicas y técnicas en el análisis de fenómenos sociales;
- los profesores universitarios y los estudiantes han ganado en comprensión mutua y han mejorado sus relaciones interpersonales;
- los estudiantes que fueron incorporados al nuevo plan de estudios están demostrando actitudes más críticas y reflexivas en relación con su propia formación y su actividad profesional futura.

Una visión más amplia de lo sucedido muestra el complejo fenómeno de un grupo humano heterogéneo que transita desde una concepción de certeza y tranquilidad a un mundo inquietante, lleno de incertidumbres, pero real. Esta última parece ser la mejor posición para mejorar la formación de los docentes para el siglo XXI.

Notas

1. El autor desea agradecer a Ricardo E. Vera su ayuda en la preparación de este artículo.
2. La formación de maestro de primaria dura cuatro años y la de profesor de secundaria, cinco.

Referencias y bibliografía

- Albanese, M.A.; Mitchell, S. 1993. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues [El aprendizaje basado en problemas: examen de la literatura acerca de sus resultados y aplicación]. *Academic medicine* (Lawrence, Kansas), vol. 68, págs. 52-81.
- Barrows, H.S. 1984. A specific, problem-based, self-directed learning method designed to teach medical problem-solving skills, self-learning skills and enhance knowledge retention and recall [Un método específico, basado en problemas, de aprendizaje autodirigido destinado a enseñar competencias de resolución de problemas y de aprendizaje autónomo en el ámbito de la medicina, y a mejorar la asimilación de los conocimientos y la memoria]. En: Schmidt, H.G.; Schmidt, M.I. (comps.). *Tutorial in problem-based learning*. Assen/Maastricht, Países Bajos, Van Gorcum.
- . 1985. *How to design a problem-based learning curricula for preclinical years* [Elaboración de planes de estudios mediante el método del aprendizaje basado en problemas para los años anteriores a la práctica clínica]. Nueva York, Spring.
- . 1986. A taxonomy of problem-based learning methods [Clasificación de los métodos de aprendizaje basado en problemas]. *Medical education* (Oxford, Reino Unido), vol. 20, págs. 481-486.
- . 1992. A problem-based learning in secondary education and the Problem-Based Learning Institute [El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza secundaria y el Instituto de Aprendizaje basado en Problemas]. Springfield, Illinois, Southern Illinois University School of Medicine.
- Barrows, H.S.; Kelson, A. 1996. Problem-based learning and problem solving [El aprendizaje basado en problemas y la solución de problemas]. *PROBE: newsletter of the Australian Problem-Based Learning Network*, vol. 26, págs. 8-9.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment [Mejora de la enseñanza mediante los métodos constructivistas]. *Higher education* (Dordrecht, Países Bajos), vol. 32, n° 3, págs. 365-367.
- Boud, D.; Feletti, G.I. 1997. *The challenge of problem based learning* [El aprendizaje basado en problemas: desafíos]. Londres, Kogan Page.
- Bridges, E.; Hallinger, P. 1995. *Implementing problem-based learning in leadership development* [Aplicación del método del aprendizaje basado en problemas a la formación de dirigentes]. Eugene, Oregon, University of Oregon.
- Engel, C. 1997. Not just a method but a way of learning [Más que un método, una forma de aprender]. En: Boud, D.; Feletti G.I. (comps.). *Op. cit.*
- Fosnot, C.T. 1996. *Constructivism: theory, perspectives, and practice* [Teoría, perspectivas y práctica del constructivismo]. Nueva York, Teacher College Press.
- Joyce, B.R.; Weil, M. 1996. *Models of teaching* [Modelos pedagógicos]. Needham Heights, Massachusetts, Allyn y Bacon.
- Savery, J.R.; Duffy, T. 1995. Problem-based learning: an instructional model and its constructivist framework [El aprendizaje basado en problemas: un modelo de enseñanza y su marco constructivista]. *Educational technology* (Englewood Cliffs, Nueva Jersey), vol. 35, n° 5, págs. 31-38.
- Tosteson, D.C. et al. 1994. *New pathways to medical education: learning to learn medical school* [Nuevos caminos en la enseñanza de la medicina: aprender a aprender en la facultad de medicina]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Wilkerson, L.; Gijsselaers, W. 1996. Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice [El aprendizaje basado en problemas aplicado a la enseñanza superior: teoría y práctica]. *New directions for teaching learning* (San Francisco), n° 68, Invierno.

Versión original: español

María Pilar Unda (Colombia)

Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá. Su área principal de trabajo e investigación es la formación docente y las redes de maestros. En la actualidad, coordina la Red Nacional de Educación Docente en Servicio y es miembro del equipo que trabajó con la Expedición Pedagógica Nacional. Artículos suyos aparecen regularmente en publicaciones de Colombia, como la *Revista Colombiana de Educación y Educación y Cultura*. Correo electrónico: punda@col1.telecom.com.co

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

LA EXPERIENCIA DE

EXPEDICION PEDAGOGICA

Y LAS REDES DE MAESTROS:

¿OTROS MODOS DE FORMACION?

*María Pilar Unda*¹

Una mirada a la diversidad y riqueza pedagógica

No hay una escuela, no hay una sola manera de ser maestro. Cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras de hacer escuela y de ser maestro que tenemos en nuestros países, como lo estamos haciendo actualmente en Colombia con la Expedición Pedagógica Nacional, resulta inevitable reconocer que hay otra escuela. Esta escuela o escuelas emergen desde la vida cotidiana. Es la escuela constituida por los saberes, los deseos, las prácticas y las búsquedas de maestros que, en medio de condiciones no siempre favorables, se enfrentan críticamente con las demandas que les plantea la institución escolar, las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan y las características de la época.

Realizando viajes a través de veredas, pueblos y ciudades de diversas regiones, más de 440 maestros junto con otras personas, se encuentran realizando la Expedición Pedagógica Nacional. Ésta es una de las más ricas experiencias de los últimos años que, combinando la movilización social por la educación y la construcción colectiva de diversidad y riqueza

pedagógica, ha consistido en un amplio desplazamiento por nuestras regiones. No se trata sólo de movimiento físico, sino, sobre todo, de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues ha permitido un encuentro con las variadas y singulares experiencias pedagógicas realizadas por maestros que, como los que realizan la Expedición, intentan posibilidades de vida distintas desde la escuela.

En la fugacidad y el encanto que producen los viajes, los maestros participantes se interrogan de múltiples maneras sobre sí mismos e inician un proceso de desciframiento usando claves distintas. Emergen en ellos otras maneras de pensarse a sí mismos y descubren otras posibilidades y otros rumbos realizando preguntas como las siguientes: ¿en qué consisten nuestras maneras de hacer escuela?; ¿de qué maneras somos maestros?; ¿en qué condiciones se realizan las prácticas pedagógicas?; ¿qué saberes se ponen en juego?; ¿cómo nos estamos formando?; ¿estamos haciendo investigación pedagógica?; ¿cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas?; ¿cómo nos estamos organizando?

Si bien la propuesta inicial de la Expedición buscaba reconocer las múltiples formas de hacer escuela, acercándose a ella sin juicios previos que enmarcaran a las prácticas como innovadoras o alternativas, fue sorprendente observar que los participantes reconocieron y registraron experiencias que rompen con los esquemas usuales de descripción de la escuela. Este rompimiento se refiere a los procesos en el aula, a las instituciones, a su entorno social inmediato y al de las comunidades regionales, en las cuales los centros educativos tienen su radio de acción. Pocas veces aparecen referencias a prácticas rutinarias, repetitivas, transmisivas y memorísticas, que sabemos tienen presencia en nuestras escuelas.

No hemos dilucidado aún si este énfasis tan marcado ha sido producto de un mayor interés de los viajeros por registrar aquellas prácticas novedosas que son capaces de romper esquemas y de establecer relaciones vivas con los niños, jóvenes y con las culturas en general. Si fuera así, estaríamos observando en los maestros un sesgo notable. De hecho, algunos maestros han expresado, durante el proceso de sistematización de la experiencia vivida, su cansancio e insatisfacción con la mirada simplificadora que se tiene de ellos como insertos en una escuela tradicional, rutinaria, vacía y sin sentido; mirada que consideran como enjuiciadora de la práctica del maestro.

En este primer despliegue, dominado fundamentalmente por la acción – organización de equipos regionales, movilizaciones, formación de equipos de maestros expedicionarios, preparación y realización de viajes, contactos con los maestros en los lugares por donde pasan las rutas, reconocimientos, desplazamientos, intercambios de experiencias, visitas, foros, actos culturales –, se empiezan a registrar, a través de la fotografía, del video, de la escritura, del

dibujo, de la piel, múltiples visiones de lo que acontece en la educación y particularmente en la escuela.

Después del primer viaje y mientras se continúan o se inician otros viajes, los maestros organizan y sistematizan toda la riqueza, pluralidad y multiplicidad de las experiencias vividas. Esto les permite dilucidar y expresar la diversidad pedagógica observada, tal como se encuentra en los registros anotados a lo largo de las rutas expedicionarias.

Las experiencias pedagógicas recogidas muestran cómo los maestros se aproximan de maneras distintas a un determinado contenido “rompiendo con la dictadura del texto y de las editoriales”. Se observa la introducción de disciplinas y contenidos no convencionales en las escuelas. Las escuelas trabajan “por proyectos”, articulando distintos saberes alrededor de un tema, una problemática o una idea. Construyen propuestas metodológicas con diferentes enfoques, produciendo sincretismos metodológicos e introduciendo elementos nuevos como, por ejemplo, maneras de abordar los conflictos y la guerra, o como propuestas etnoeducativas en torno a los proyectos de vida de las culturas indígenas o afrocolombianas.

Se desdibujan las llamadas “fronteras” de la escuela. Aparece un entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permite diferenciar cuál es su “adentro” y dónde comienza el “afuera”. Esto significa replantear las maneras de entender la relación escuela-comunidad, siendo ambos escenarios simultáneamente afectados por la manera como se realizan las prácticas pedagógicas. Ello, en el entendido de que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio o, como expresan los expedicionarios en uno de los documentos, de que “el encargo social de la escuela no queda satisfecho sólo con impartir conocimiento a estudiantes” (Eje Cafetero, 2000).

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo maestro, en un mismo centro escolar, nos muestra una escuela viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza. Vemos una escuela movida por sus actores, los cuales, a su vez, tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, distintas maneras de entender y realizar los “cambios”. Se ensayan y se asumen relaciones diferentes con el conocimiento, con los contextos, con el poder; se trata de procesos diferentes de toma de conciencia y de construcción de lo colectivo.

Todo el material recogido de las experiencias permite construir un atlas que ayude a responder cuestiones de lugar, de tiempo, de modos, algo que hoy es fundamental reconocer en la educación. Ya que el propio espacio y tiempo de la educación cambia, requerimos otros mapamundis que nos permitan encontrar puntos de referencia en el mundo de hoy.

Tenemos ahora numerosas evidencias de prácticas pedagógicas, ricas y muy variadas, que rompen con las imágenes que persisten en esquematizar y estigmatizar al maestro y a la escuela; imágenes que son generalizadas por los medios de comunicación, por las políticas y, no pocas veces, por las investigaciones educativas que se hacen sobre las escuelas y los maestros.

Precisamente, han sido miradas desde paradigmas definidos por la investigación educativa las que han construido tipologías, categorías, esquemas y, en general, interpretaciones que han mutilado y han cercenado la potencia del ser maestro. Eso no sería grave si el maestro no se reconociera en estas maneras que se le proponen. Ahí está el nudo gordiano del problema: la investigación ha construido un espejo del maestro, pero él no está ahí. En ese espejo, su imagen es minimizada, disminuida y desdibujada. Se lo presenta como carencias solamente, como un sujeto que necesita y como un sujeto que depende. Quienes construyen estas imágenes, establecen – desde el lugar en que las construyen – un perfil de la condición de ser maestro, dictándole a éste, que es quien realiza la práctica educativa, cómo debe llevarla a cabo. Cuando acepta esas definiciones que otros hacen sobre él y sobre su práctica, el maestro termina siendo un sujeto minusválido carente de potencia y, por tanto, un sujeto que sigue los rumbos marcados desde definiciones de políticas y elaboraciones teóricas.

Sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes sobre sí mismo construidas por poder o desde el saber, puede comenzar a constituirse en actor social que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social.

En este esfuerzo, marcado por el intento de construir colectivamente un saber pedagógico a partir de la realización de los viajes, se describe lo viejo y lo nuevo de la escuela, lo que afirma y lo que rompe, lo lejano y lo cercano, lo semejante y lo diferente de las prácticas. Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre éstos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones que son expresión de variedad y riqueza. Se trata de formas distintas de hacer escuela, de ser maestro. Nos encontramos con dispersión, con el arco iris de experiencias que intentan hablar por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para “sacar de la soledad al maestro innovador”, como diría algún viajero², o para romper, en general, con la insularidad a que han sido sometidas las prácticas de los maestros.

Redes pedagógicas

La Expedición no es un hecho aislado. La idea comenzó a ventilarse desde los primeros años del Movimiento Pedagógico en Colombia y más recientemente, se entrelaza con las Redes y otras formas de organización pedagógica que son espacios de encuentro y de intercambio entre maestros que, en la práctica, rompen radicalmente con los modelos de formación vigentes.

Las Redes desplazan las maneras como han sido pensados los maestros en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas. Ellas abren otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento y de la vida.

Tanto en Colombia como en otros países iberoamericanos, particularmente en México y España, se realizan experiencias de conformación de colectivos escolares y redes pedagógicas, como expresiones de búsquedas nuevas en los campos de la formación de maestros, la investigación educativa, el pensamiento y la acción en la escuela.

Algunas de estas iniciativas han surgido en el marco de programas universitarios³. Son el producto de la insatisfacción y la crítica a las prácticas existentes de formación (Red CEE, Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio), se plantean como alternativas frente a la incapacidad de los modelos de investigación realizados por investigadores externos a la escuela para comprometer acciones y solucionar los problemas educativos de los centros escolares (Red TEBES, Red Nacional Transformación de la Educación Básica desde la Escuela), se estructuran sobre la base de la necesidad de consolidar concepciones y prácticas diferentes a las de la cultura tradicional hegemónica en la escuela (Red IRES, Red de Investigación y Renovación Escolar). En todas ellas se ponen en juego otras maneras de concebir al maestro. Actualmente, gracias a las acciones conjuntas que ya han tenido lugar, se proponen también redes de maestros en países como Argentina y Brasil.

Otras organizaciones pedagógicas y redes han surgido de la iniciativa de los mismos maestros. Las Comisiones Pedagógicas, en Colombia, aparecen en la década de 1980 en el marco del Movimiento Pedagógico y algunas de ellas – como el grupo de lenguaje – cumplen ya casi 20 años de trabajo sostenido, dedicado a la reflexión, el estudio y la construcción de propuestas pedagógicas. La Red de Innovaciones del Occidente Colombiano se origina como punto de encuentro y apoyo entre maestros que tienen una propuesta de innovación, pero que, al mismo tiempo, son conscientes de los obstáculos que se les presentan y del intento de la institucionalidad educativa de frenar la potencia de sus propuestas. Ellos viven la red como relaciones, reconocimiento mutuo, un escenario que les permite afirmarse, alimentar sus propuestas y darles una fuerza colectiva a sus acciones.

Al momento, hemos identificado y documentado más de 34 iniciativas de organizaciones pedagógicas con diversos enfoques, orientaciones y formas organizativas⁴. Estos maestros han entendido que tienen saberes y experiencias que no se encuentran en otros lugares. Saben que no pueden seguir esperando respuestas para sus múltiples preguntas y para los desafíos que les plantean sus prácticas, ni de los programas de formación ni de las políticas educativas ni de las investigaciones educativas que, aún hoy, se definen y realizan sin su participación.

No en todas las redes se parte de los mismos supuestos. En cada una de ellas se enfatizan problemas educativos diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones. Pero en todos los casos, los referentes de organización y definición de acciones que los convocan colectivamente son el deseo de los maestros, su palabra, sus prácticas y las redes de relaciones que establecen, sus saberes y los interrogantes que se plantean.

Las redes son, ellas mismas, un ensayo. No son “redes de información”. Son, más bien, una búsqueda, formas de relación que intentan derribar las relaciones jerárquicas, la linealidad y verticalidad, las relaciones de poder basadas en el supuesto de que sólo algunos de los participantes tienen la verdad. Por tal razón, cuando hablamos de redes pedagógicas no estamos proponiendo simplemente un cambio de denominación para actualizar viejas formas organizativas. Las redes constituyen un intento por construir lo colectivo sin desconocer lo individual, potenciando simultáneamente los procesos de subjetivación. Como afirma Foucault (1995, pág. 25):

El problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos a nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.

Las redes son formas novedosas de articulación entre maestros que encuentran en estos espacios posibilidades de reconocerse, de encontrarse con el otro y con lo otro, y ensayar nuevas formas de ser. No es su imperativo sólo el cambio ni la transformación dirigida, es también la necesidad de afirmarse, de valorarse y de contribuir desde allí a la valoración social del magisterio.

Se establecen espacios, ritmos, tiempos no institucionales y no burocratizados que determinan otras formas de poder, un poder que se desplaza, que es nómada, móvil. El pensamiento está en permanente movimiento, no se deja atrapar ni por la normatividad, ni por la rutina, ni por otras formas de domesticación. El maestro se piensa en un viaje continuo, en permanente devenir; por ello, cuando no es posible continuar con los desplazamientos físicos

en el marco de la Expedición Pedagógica, los maestros continúan viajando a través de redes que se amplían y que, a veces, se diluyen, se recomponen y se afirman.

Así, en nuestros países se crea un concierto en que la voz del maestro se escucha cada vez más. En esta polifonía se sienten, se perciben y se intuyen formas de saber no reconocidas por lo institucional y que, sin embargo, movilizan desde el deseo del maestro, el universo escolar. En este juego se genera un movimiento de múltiples sentidos que las redes sistematizan, ordenan y reconstruyen, no para atraparlas, no para capturarlas, sino para posibilitar a través de ello nuevas formas en el trabajo colectivo de maestros.

Para referirnos a los procesos que desencadenan estas formas de organización que denominamos Redes Pedagógicas y que se definen, más que por las acciones que en ellas se realizan, por la comprensión que se tiene del maestro, propusimos desde la Red CEE trabajar provisionalmente con la noción de “cualificación”, para diferenciarnos de los supuestos y prácticas de “capacitación”⁵. Ahora pensamos que este concepto no nos permite abordar el problema en toda su complejidad. Lo importante es intentar otros modos de formación de maestros, haciendo una ruptura radical con aquellas fórmulas de capacitación que, bajo diversas denominaciones como “actualización”, “entrenamiento”, “perfeccionamiento”, “mejoramiento” o “reciclaje” de maestros, se mantienen en el plano de la racionalidad técnica y de la performatividad, e intentan reproducir modelos externos al interior de las instituciones del saber pedagógico (Martínez y Unda, 1997).

Los estudios e investigaciones que se han realizado en nuestro país y en América latina continúan relacionando la formación de maestros con los más variados aspectos de la problemática educativa, y todos han sido contundentes en señalar la necesidad de un replanteamiento a fondo en este ámbito⁶. La cuestión no se puede continuar reduciendo simplemente a un problema de “eficacia”. El problema de fondo no es el hecho de que la capacitación no logre introducir cambios en los sistemas educativos o su incapacidad para lograr que los maestros transfieran al aula los contenidos y métodos que han definido su objeto. De lo que se trata es de reconsiderar y vislumbrar nuevos horizontes y otros modos de pensar el estatuto social y de saber del maestro en el mundo contemporáneo.

Se requiere replantear a fondo la formación de los maestros para que éstos no continúen obedeciendo definiciones externas, referidas a perfiles, a “demandas sociales” o a exigencias del “mundo actual”, ni respondiendo a instituciones que con sus estructuras de poder, su afán de controlar y de dirección, dosifican el conocimiento e imponen un deber ser que no consulta los deseos y la pasión de los maestros.

Más que definir un modelo, se trata de formularnos preguntas como éstas: ¿cuál es el campo complejo que define el saber propio del maestro? (Tezanos, 2000); ¿cuáles pueden ser las características de las propuestas de formación de maestros que partan de reconocer aquello que interroga al maestro mismo, aquello que lo define? (Martínez y Unda, 1997). Al responder a estas preguntas se plantean conceptos, estrategias, formas organizativas, ejes de formación, acciones específicas, modos y mecanismos que permiten darle una reorientación total al problema de la formación.

A través de las formas de relación entre maestros que llamamos Redes Pedagógicas, que entienden al maestro como sujeto despojado de la minusvalía en que lo han colocado los modelos de capacitación, se han podido crear instancias alternativas de formación. Éstas constituyen colectivos de interacción entre pares, no jerárquicos, no determinados por la necesidad de llegar a otro punto ni de conseguir fines preestablecidos. Favorecen indagaciones y búsquedas que no concluyen cuando termina un curso, un taller o una actividad, ni finalizan cuando se obtienen créditos o se mejora un salario.

La condición fundamental de esta propuesta de formación es crear espacios de trabajo del maestro relacionados con los problemas que le son propios, sin aislarlo de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que ésta le indica. Desde allí, el maestro reconstruyendo sus saberes prácticos y, usando los interrogantes y los retos planteados, establece intercambios con otros especialistas, con otros investigadores. Lo hace no para sustituir su propio pensamiento por el de otros ni para evitarse el riesgo de pensar, sino actuando y sintiéndose así como un intelectual de la pedagogía.

En síntesis, las Redes aparecen como búsquedas aún incipientes y como propuestas o intentos de construir otras formas de relación social no jerárquicas entre los maestros. No se instalan sobre la base de certezas o fórmulas. Permiten sí compartir intereses, develar supuestos, construir conocimientos más sistemáticos y definir acciones individuales y colectivas. Permiten también proponer planteamientos de política educativa referidos a los diferentes ámbitos educativos que consulten los intereses de sus actores, el aula, la institución escolar, la localidad y la región.

Desplazamientos, procesos y acciones, ¿otros modos de formación?

Al poner en juego otros conceptos y plantear una crítica radical al modelo de la performatividad, de la búsqueda de la eficacia y la eficiencia del sistema (Martínez y Unda,

1995), las Redes Pedagógicas se observan como desplazamientos con respecto al modelo de la capacitación, los que podríamos sintetizar de la siguiente manera:

- En lugar de ubicar al maestro como un administrador de planes de estudio e implementador de currículos, o como un “factor” y “recurso” en los planes de desarrollo o en las reformas educativas, se resalta la dimensión cultural y política de la pedagogía y se busca ampliar cada vez más la interrogación sobre la relación del maestro y de su práctica con la cultura.
- Al reconocer a los maestros como sujetos, como intelectuales de la pedagogía, capaces de pensar los saberes en su complejidad, seleccionarlos, organizarlos, establecer su pertinencia y los ambientes adecuados para su comprensión, la formación docente no se reduce a aplicar y volver operativos unos contenidos previamente definidos. Tampoco se reduce la comprensión de su práctica a la simple pregunta por el “cómo enseñar” o a los llamados “aprendizajes” (siempre mínimos) definidos por los planes de estudio o los currículos.
- Sin desconocer la interacción necesaria con aquellos interrogantes, atomizados y variables, que surgen desde la exterioridad del maestro, se busca una recontextualización crítica de los mismos desde el saber pedagógico del maestro:

La legendaria práctica de someter al maestro a formaciones parciales que lo hacían superficial en la ciencia por enseñar y superficial en la pedagogía por reflexionar, sustenta una discriminación que desde hace siglos se registra en los procesos de formación del maestro, pues su formación no es única o general sino parcial o incompleta, lo que denominamos fragmentaria (Echeverry, 2000, pág. 29).

- El reto de la formación docente no es ya el hacer aislado, menos aún si éste se define a partir de perfiles o indicaciones sobre el deber ser del maestro. El reto de la formación es el ser mismo de los maestros. Frente a prácticas de formación que sitúan a los formadores en una posición de saber-verdad-poder, se establecen conexiones entre sujetos que se saben en devenir, que enfrentan el riesgo de la incertidumbre, la interrogación y la multiplicidad de prácticas de formación requeridas.

Nos diferenciamos, pues, de las propuestas más recientes que definen al maestro como un facilitador de aprendizajes o de lo que, en el marco de las reformas educativas, se proponen como “inflexiones pedagógicas” para “enfrentar las exigencias del ritmo vertiginoso de los cambios científico-técnicos” (García-Huidobro, 1998). En ellas se desconoce el carácter cultural de la escuela y se la reduce a un escenario “para aprender”, convirtiendo al maestro en un “profesional del aprendizaje”. Nos preguntamos: ¿quiénes determinan cuáles son los aprendizajes que entran en la escuela?

Presentar una experiencia tan compleja, vasta y diversa como ésta no sólo escapa a la pretensión de este trabajo, sino que escapa a cualquier propósito de racionalización y “captura”, dada su forma de realización simultánea pero de manera dispersa en organizaciones pedagógicas de muy diverso tipo, donde cada una pone en juego imaginarios, conceptos y formas de relación propias. El primer encuentro pedagógico de maestros organizado por la Red CEE en una localidad de Bogotá (Red CEE, 1997) constituyó la ocasión para que los maestros presentaran sus trabajos de sistematización y de escritura de experiencias pedagógicas. Durante esta reunión, los maestros nos sorprendieron afirmando que lo más significativo, lo más importante para ellos durante todo el proceso no había sido ni la sistematización ni la escritura ni el sentirse capaces de hacer una presentación pública para dar a conocer a otros sus trabajos. Lo importante, nos dijeron, había sido la valoración de sí mismos, encontrar que otros consideraban importante su palabra, que a otros les resultaba interesante lo que hacían, que sus preguntas encontraban un espacio y unos interlocutores, y que la experiencia desatada se había convertido para ellos en una aventura fascinante.

Si en algo parecen haber avanzado las Redes, es en superar algunos de los factores identificados por los maestros como obstáculo para pensarse a sí mismos y en abrirse a distintas formas de ensayo y de invención. En un mundo en el cual los movimientos y las readecuaciones adquieren velocidades vertiginosas, los maestros han creado nuevos tiempos-espacios para hacer lecturas de lo que viven como cotidianidad, romper con miedos y ataduras que los silencian, silenciarse también a veces y atreverse a actuar, emergiendo en el ámbito de lo público como sujeto de saber, de deseo y de política.

La ruptura con la insularidad y el aislamiento ha posibilitado, a través de las Redes y ahora de la Expedición Pedagógica, la emergencia de un sujeto colectivo que conoce, propone y actúa en diferentes ámbitos: un centro escolar, una localidad, una región, un país. Con ello se abren posibilidades de recomponer un tejido social que, al menos en Colombia, se nos presenta como una de las más fuertes prioridades.

En el encuentro, en la creación de escenarios que giran en torno a la palabra, al saber, a los deseos y a las pasiones de quienes participan (cada participante, cada experiencia, un problema o una pregunta puede atraer en momentos distintos la atención), se están produciendo cambios en las imágenes que los maestros tienen de sí mismos y, con ello, una valoración y, al mismo tiempo, un extrañamiento de sí mismos y de sus prácticas: “Necesariamente permanecemos extraños a nosotros mismos, no nos entendemos, tenemos que confundirnos con otros; en nosotros se cumple por siempre la frase que dice ‘cada uno es

para sí mismo el más lejano', en lo que a nosotros se refiere no somos 'los que conocemos'" (Nietzsche, 1990, pág. 22).

Las Redes y la Expedición Pedagógica han sido como un paisaje de luces y de sombras donde se consolidan, se diluyen, se recomponen saberes, decires, voces que configuran el ser social del maestro y la fuerza de lo colectivo. En estos contextos, los maestros abordan sus experiencias como objeto de narración, pero también como procesos de dilucidación de supuestos, de escritura, de producción de conocimientos, de ensayo o de experimentación. Emergen con ello nuevos conceptos, se proponen otras prácticas y en todo ello se van configurando comunidades de saber pedagógico.

Así, las Redes adelantan acciones y procesos no lineales, no continuos, que tienen en cuenta simultáneamente los intereses y los ritmos de los sujetos, y las posibilidades y apuestas de lo colectivo. A veces, sorprendidos con la narración de experiencias pedagógicas, otras veces dedicados a la escritura, deteniéndose en la sistematización o en las exigencias de la investigación pedagógica, ensayando propuestas que emergen en el ámbito de lo colectivo, son las Redes las que ponen en conexión a los maestros. Ellos se reconocen a sí mismos como sujetos con experiencias, saberes y búsquedas propias, y abordan conjuntamente y de muy diversas maneras los interrogantes y problemas que plantea su práctica pedagógica.

La narración de experiencias se ha convertido en una de las actividades privilegiadas de las Redes. En ocasiones ocurren como un momento inicial, no indispensable, no fijo, pero potente para el reconocimiento entre pares y la aproximación a los interrogantes y retos que surgen en el grupo. Narrar es a la vez pensarse a sí mismo, recuperar la propia voz, romper la mordaza del silencio y tener la valentía de ponerse en escena frente a otros. El trabajo de las Redes no se agota en la narración de experiencias o en la caracterización e identificación de sus obstáculos y posibilidades. Más bien, la narración se convierte en un referente para precisar los interrogantes, problemas y acciones que el grupo, como colectivo, se plantea. Para abordarlos, se ponen en juego los conocimientos y las experiencias de los participantes. Cuando las posibilidades del grupo se agotan o se requiere apertura a nuevos horizontes, se da lugar a acciones conjuntas, sostenidas y más sistemáticas.

Las Redes son distintas a los grupos de estudio. Aun cuando el estudio es central y transversal a las distintas acciones que emprenden, no se realiza a la manera de una "actualización", de un "ponerse al día" o como "sumatoria de unos conocimientos que son agregados a otros que les preexisten y que se superponen a ellos mediante un proceso lineal y mecánico sin que sean reconocidos precisamente los procesos que permiten la apropiación y transformación de los conceptos" (Calonje, 1999, pág. 151).

La lectura o el contacto directo con otros especialistas sobre un determinado tema, problema o pregunta no sustituye el trabajo de los maestros mismos. Ellos no se convierten en “audiencia”; por el contrario, producen recomposiciones, distanciamientos, recontextualizaciones, ensamblajes, articulaciones siempre flexibles y abiertas a nuevos interrogantes.

En ocasiones, son los procesos que las Redes ponen en marcha los que definen el objeto de la red. Tenemos redes de “maestros investigadores” y redes de “maestros escritores”. En otros casos, aunque las Redes asumen acciones como éstas, no se definen por ellas. De todas maneras, la investigación desde los maestros se ha convertido en algo que las Redes propician. Las investigaciones realizadas por los mismos maestros en las escuelas tienen una fuerza inusitada para producir comprensiones y definir acciones que permiten actuar de manera conjunta sobre los problemas educativos que ellos mismos detectan⁷, favoreciendo la construcción colectiva de conocimiento y cultura escolar⁸.

La escritura, como “conocimiento de sí mismo”, es entendida como el espacio en que el maestro toma posición para hablar y escribir sobre su experiencia, sobre su saber y las fuentes externas a ellos, la vitalidad de sus prácticas, las emociones, sentires y pasiones que en ellas afloran. Un acto para “liberar el pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo”, como diría Foucault (1995).

La experimentación pedagógica es un momento más elaborado de trabajo. Mediante ella se asumen críticamente formulaciones de los modelos pedagógicos y se introducen nuevas propuestas que, a su vez, son documentadas. Más que imponer estilos, formas y modelos para ser replicados, se trata de la deconstrucción de fisonomías ya establecidas, de la búsqueda de fisonomías particulares y singulares que permitan desplegar múltiples formas de experimentación e invención. Esto, pensándolo bien, es un nuevo planteamiento de conceptos como “innovación”, en que las novedades más extrañas que se introducen en la escuela se observan como ancladas en costumbres antiquísimas que no habíamos alcanzado a percibir.

Pensamos la práctica no como el lugar de la aplicación, sino como un escenario de interrogación, problematización y búsqueda. Por ello, la formación docente no se separa de la práctica. Por el contrario, los procesos de escritura, de sistematización, de investigación o de experimentación, están estrechamente ligados a ella.

Proponemos plantear la cuestión en términos de “tensión” entre investigación y práctica. Esto implica una manera particular de concebir las relaciones entre dichas actividades. Nos distanciaríamos así de algunos planteamientos que inducen “o bien a una

trivialización de la investigación o a un menosprecio por la práctica” (Orozco, 2000, pág. 134).

Como lo señala Orozco, el carácter reflexivo de algunas prácticas pedagógicas no implica necesariamente que, por ello, se esté haciendo investigación. No basta con la reflexión y discusión sobre lo que se hace – si bien éstas son condiciones necesarias para hacer investigación –. La investigación, como actividad social de producción de conocimiento, no ocurre espontáneamente. Tampoco se establece una relación jerárquica que supedita el hacer al análisis sistemático de la investigación frente a la tarea necesaria de abordar los múltiples interrogantes que plantea el quehacer pedagógico. Por el contrario, se entiende que las prácticas pueden ser, y de hecho son, fuente de conocimiento.

Esto no quiere decir que nos estemos refiriendo a lo mismo cuando evocamos uno u otro de estos términos. Pero sí entendemos que estas actividades están conectadas, no son realidades separadas o excluyentes. Entre ellas se plantean relaciones en términos sinuosos, no lineales, de continuidades, discontinuidades, rupturas, conexiones, diferenciaciones. Hablamos de un juego de “relevos” entre una y otra actividad que se expresa justamente en aproximaciones, tiempos, espacios e intenciones diferentes para el abordaje de temáticas, preguntas o problemas referidos a la vida escolar y a la práctica pedagógica (Orozco, 2000).

Las críticas a algunos de los trabajos de “investigación-acción” y de “sistematización” de experiencias, con lo potentes que son estas perspectivas para la investigación pedagógica, se basan precisamente en la constatación de que estas formas no siempre superan el activismo y el empirismo. No en todos los casos contribuyen a generar conocimientos sobre las prácticas, o a precisar qué saberes emergen o se ponen en juego en ellas o a partir de ellas (Demo, 1994; Torres, 1999).

* * *

De múltiples maneras, las Redes en diferentes países y la Expedición Pedagógica en Colombia, ponen en marcha procesos como éstos y otros relacionados con la vida escolar y educativa. Se trata de procesos que ocurren en interacción con otros espacios sociales en lo local, lo regional y lo internacional. Comprenden la organización y realización de foros educativos, la participación en simposios o eventos, donde son los maestros quienes presentan sus trabajos, formulan proyectos y tramitan recursos para llevarlos a cabo. Incluyen

presentación de propuestas de formación de maestros, planteamiento de políticas educativas, artículos en publicaciones nacionales y también internacionales⁹.

Así, los maestros, inventándose de diferentes maneras en estas formas de relación pedagógica, van llenando de colores, tupiendo y dándole forma a un tejido social que nos permite responder al ¿podremos vivir juntos? de Touraine (1997) mediante la afirmación de las diferencias, resistiendo activamente al modelo uniforme de globalización e incorporando la reflexión sobre el sujeto como “afirmación de libertad contra el poder de los estrategas y los aparatos”.

Notas

1. La autora desea reconocer y agradecer la asistencia de Alberto Martínez y Martha Judith Merino en la preparación de este artículo. Ambos trabajan con ella en las redes de maestros y en las expediciones pedagógicas.
2. Expresión de un maestro participante del Encuentro Nacional de Viajeros, Armenia, Quindío, año 2000.
3. La Red IRES surge como iniciativa de las Universidades de Sevilla, Madrid y Cádiz (España), la Red TEBES como propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y la Red CEE desde la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).
4. Encontramos diversas denominaciones para las organizaciones pedagógicas y las redes, como “anillos”, “tertulias”, “núcleos pedagógicos”, “grupos de trabajo”, “grupos de estudio”.
5. Se puede revisar la aproximación que se ha hecho a los conceptos de “capacitación” y “cualificación” en algunos de los documentos elaborados por la Red CEE de la Universidad Pedagógica Nacional.
6. Graciela Messina, consultora de la OREALC (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe), recoge críticamente este planteamiento en “Formación docente inicial de los educadores básicos: un enfoque desde el profesor” (*Documento Base Jornadas Pedagógicas*, Santiago, 1995, pág. 7): “[...] se perciben los esfuerzos en materia de formación como infructuosos, ya que, de acuerdo con estudios disponibles, éstos no se manifiestan en cambios objetivos en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Sería necesario preguntarse si la variable formación es el único factor que explica los cambios de rendimiento escolar [...]”.
7. La producción de comprensiones y la definición de acciones que permiten actuar de manera conjunta sobre los problemas educativos que los propios maestros detectan ha sido el eje de trabajo de la Red TEBES (México). Resulta bien interesante el tipo de problemáticas que los maestros, organizados en colectivos, identifican en sus escuelas y las maneras como se aproximan a ellas. En el marco de la Red CEE se destacan algunos trabajos como el *Estudio de tendencias en la enseñanza de las ciencias naturales*, realizado por integrantes de la Red de Maestros de Ciencias Naturales de la localidad de Suba, el cual contó con financiación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (ver *Nodos y Nudos*, n° 8, enero-julio de 2000, Universidad Pedagógica Nacional, págs. 31-36).
8. Respecto de la construcción colectiva de conocimiento y cultura escolar ver “Investigación y renovación escolar”, Red IRES (1999), en: *Los maestros, las redes de intercambio y la transformación escolar. II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela*. México, Universidad Pedagógica Nacional, pág. 17.
9. Para ello se realizan distintos proyectos editoriales, como la revista *Nodos y Nudos*, de la Red CEE de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), entendida como una herramienta de la Red que fundamentalmente busca divulgar trabajos pedagógicos que realizan los maestros y producir intercambios con otros; *Investigación en la Escuela* (España) y *Entre Maestros*, publicación que ha iniciado recientemente la Universidad Pedagógica Nacional de México.

Referencias

- Calonje, P. 1999. “La formación continua de maestros: otros modos de concebirla”. *Revista Colombiana de Educación*, n° 38-39, pág. 151.

- Demo, P. 1994. "Investigación participativa: discutiendo éxitos y ambigüedades". *La Piragua*, CEAAL [Consejo de Educación de Adultos de América Latina], n° 8, págs. 111-116.
- Echeverry, A. 2000. *Maestros para el siglo XXI*. Bogotá, Asociación de Escuelas Normales.
- Eje Cafetero. 2000. Documento de sistematización. Mimeo.
- Foucault, M. 1995. *Tecnologías del Yo*. Buenos Aires, Paidós.
- García-Huidobro, J. E. 1998. *Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, A. y Unda, M. del P. 1995. "Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación". *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, n° 31, págs. 93-107.
- . 1997. "Tesis en torno a la formación de maestros". *Educación y Cultura*, Fecode, n° 42, págs. 27-32.
- Nietzsche, F. 1990. *La genealogía de la moral*. Buenos Aires, Alianza. [La edición original en alemán es de 1887.]
- Orozco, J. C. 2000. "Investigar e innovar". En: *Relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Red CEE. 1997. *Socialización de experiencias pedagógicas. Simposio Educativo Localidad de Suba. Memorias*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Tezanos, A. 2000. "La formación de educadores y la calidad de la educación". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 7, n° 14-15, Universidad de Antioquia.
- Torres, A. 1999. "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente". *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, n° 13, págs. 5-15.
- Touraine, A. 1997. *¿Podemos vivir juntos?*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Versión original: inglés

Ruth G. Kane (Nueva Zelanda)

Directora de Formación Docente en la Universidad de Otago, responsable de elaborar programas de formación inicial de maestros de primaria y secundaria. Ha trabajado en formación docente en Australia y en Nueva Zelanda y se interesa en particular por el proceso de capacitación pedagógica de los futuros docentes, de los docentes en ejercicio y de los formadores de docentes. Ha dirigido investigaciones sobre cómo perciben la capacitación pedagógica los que estudian para ser maestros y el cuerpo docente universitario. Estos últimos años ha estudiado su propia experiencia de formadora de maestros para tratar de comprender cómo interpretan y dan sentido a la capacitación pedagógica los futuros docentes. Correo electrónico: ruth.kane@stonebow.otago.ac.nz

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

COMO ENSEÑAMOS A LOS DOCENTES:

NUEVOS MODOS DE TEORIZAR

SOBRE LA PRACTICA Y

PONER EN PRACTICA LA TEORIA

Ruth G. Kane

Introducción: presentación del contexto

En el mundo entero, los establecimientos de educación experimentan actualmente cambios estructurales sistemáticos y reformas de sus planes de estudios. El papel del personal docente se torna cada vez más complejo, pues se le exige que adopte nuevo estilo de trabajo y establezca con sus alumnos y sus colegas relaciones totalmente diferentes en materia de aprendizaje (Beattie, 1997). Para responder a los retos de la escuela del siglo XXI, se espera que los maestros tengan capacidad de reflexión, sean aptos para el trabajo en equipo, la indagación independiente y analítica y estén dotados para el pensamiento crítico basado en criterios éticos y en la integridad personal (Yost, Sentner y Forlenza-Baily, 2000). Se espera de los docentes que demuestren tales aptitudes y modos de pensamiento y de conocimiento con una gran diversidad de alumnos e impulsen en el aula experiencias y condiciones que despierten la curiosidad del estudiante. Aparentemente, tales aspiraciones son saludables. Sin embargo, la realidad en Nueva Zelanda es que las recientes reformas de los planes de

estudios han desembocado en una estructura rígida y prescriptiva, que debe aplicarse en niveles específicos a los *educandos* (ya no se los llama “niños”: síntoma de la deshumanización y del enfoque empresarial de la educación). Los niños (educandos) serán ulteriormente evaluados en función de resultados de aprendizaje preestablecidos. Se ha coartado la autonomía profesional del docente, reemplazándola por un papel de técnico que inculca un programa predeterminado, respondiendo a exigencias externas de evaluación y de rendición de cuentas que garantizan una cultura de control y de acatamiento.

Las reformas aplicadas recientemente en Nueva Zelandia se inspiran en una racionalidad que valora la educación, esencialmente, a la luz de su contribución económica a la sociedad. A través de la adopción de un modelo mercantil, la educación se ha estructurado como un producto básico privado. En este sistema, las escuelas son los proveedores, los consejos de administración se encargan de la gestión, los padres son los compradores, los educandos (niños) son los consumidores y los docentes son técnicos que aplican el plan de estudios. Se recurre al profesor para que haga uso de su competencia técnica en la transmisión de los conocimientos y los valores (con arreglo a lo prescrito por el plan de estudios) que sirvan mejor a la “economía del saber”. Esta concepción estrecha de la educación no contiene ninguna referencia explícita al papel transformador de la enseñanza y de la escolaridad, ni reconoce responsabilidad alguna frente a los objetivos sociales de equidad y de justicia. Tal es el contexto en el que debe desenvolverse la formación docente y al que tenemos la obligación de responder.

La formación docente

Se observa que los programas de formación docente han cambiado muy poco en los últimos decenios, pese a la creciente investigación y conocimiento de la base teórica de la formación pedagógica y a la generalización de las reformas del sector de la educación obligatoria (Fullan, 1982; Goodlad, 1991, 1994, 1999; Sarason, 1993). Las complejidades, ambigüedades e incertezas propias del trabajo de los maestros y del aprender a enseñar son reconocidas en los múltiples llamados a reformar el modo cómo se prepara a los maestros (Britzman, 1991; Bullough y Gitlin, 1995; Goodlad, 1994; Korthagen y Kessels, 1999; Loughran, Brown y Doeke, 2001; Russell y McPherson, 2001; Sarason, 1993). El contenido de los programas de formación docente ha sido descrito como: fraccionado y falto de continuidad (Ben-Peretz, 1995; Bullough y Gitlin, 1995; Levin, 1995), centrado en el currículum (Shulman, 1987) y aferrado a la dicotomía teoría-práctica (Ethell, 1997b). Se ha criticado la formación de los

maestros por desoír con demasiada facilidad la voz de los estudiantes-docentes (Korthagen, 2001; Russell, 2001). Las crecientes exigencias externas de una garantía de calidad y la insistencia en la implantación de protocolos de responsabilidad externa e interna reflejan un “enfoque reduccionista de la formación docente, que sugiere que los nuevos maestros deben limitarse a adquirir un repertorio de competencias pedagógicas básicas, fundado en una noción unidimensional de la enseñanza en el aula” (Varvrus, en prensa). Esto refuerza las concepciones tecnicistas de la docencia y de la capacitación pedagógica que inspiran las reformas de la escuela mencionadas, para las cuales *educación* equivale a *instruir* a los alumnos en competencias consideradas pertinentes con fines económicos.

La forma en que los programas de capacitación inicial siguen preparando a los futuros maestros refuerza un modelo de transmisión de la docencia como discurso (Bullough y Gitlin, 1995; Kagan, 1992*b*; Korthagen, 2001; Russell y McPherson, 2001). La docencia como transmisión se funda en una epistemología de la racionalidad técnica que concibe a los que enseñan como expertos proveedores de un plan de estudios prescrito y da poca importancia al aprendizaje a partir de la experiencia o a través de ésta (Schön, 1983, 1995). En este contexto se hace hincapié en “qué” se enseña (contenido) y en “cómo” se enseña (competencias), sin hacer gran caso de la importancia del “quién” lo hace o del “porqué” de la enseñanza. Cole y Knowles aseveran que “la mayoría de los programas iniciales se concentran casi enteramente en enseñar a los futuros docentes a transmitir conocimientos, sin preocuparse mayormente de ayudarlos a convertirse en docentes” (1993, pág. 469). La tendencia a adoptar modelos de aprendizaje basados en la escuela (una práctica que cunde en Nueva Zelanda) ofrece a los estudiantes oportunidades para “practicar” la docencia, pero no para examinar críticamente su propia comprensión de la educación o de sí mismos como docentes. “La enseñanza de calidad no puede ser ajena a los aspectos técnicos, pero tampoco alimentarse de disquisiciones sobre la esencia de la docencia de teóricos que viven en las nubes” (Stones, 1992, pág. 4). Los alumnos-maestros necesitan comprender los imperativos pedagógicos, sociales, culturales y educativos que rigen la práctica docente, o sea, examinar y reconciliar la teoría y la realidad de la enseñanza.

Maestros principiantes

Los programas de formación docente siguen promoviendo maestros que inician su carrera motivados y confiados en su capacidad de incorporarse a la profesión y deseosos de dedicarse a la práctica verdadera (Kagan, 1992*b*; Kane, 1993; Loughran, Brown y Doecke, 2001;

Russell y McPherson, 2001). Sin embargo, suele observarse que la realidad del primer año de enseñanza no tarda en disipar sus ilusiones en cuanto a la idoneidad de su preparación (Cole y Knowles, 1993; Kane, 1993; Russell y McPherson, 2001; Rust, 1994; Weinstein, 1989). Aunque es probable que hayan desarrollado competencias suficientes para transmitir el currículum, con demasiada frecuencia los maestros que recién empiezan no logran desarrollar una verdadera comprensión de sí mismos como docentes ni de lo que significa enseñar. Pocos son los que estiman que sus programas de formación constituyen aportes significativos a su comprensión de la docencia o de su propio papel de maestros. Russell y McPherson (2001) indican que en el folclore de las salas de profesores se considera la etapa de supervivencia del primer año como “el modo en que aprendemos a enseñar” (pág. 3). En Nueva Zelanda, la Post-Primary Teachers Association [Asociación de Docentes de Enseñanza Media] informa que el 25% de los profesores secundarios principiantes abandona la enseñanza en los dos años siguientes a su designación (Post-Primary Teachers Association, 2000). La moraleja que se desprende indiscutiblemente es que, pese a décadas de progreso en nuestro conocimiento de la importancia de la formación docente, seguimos produciendo profesores que no logran comprender el papel del maestro y que, por lo tanto, experimentan serias perplejidades al pasar de su fase de formación al primer año de ejercicio de la enseñanza (Loughran, Brown y Doecke, 2001).

Aprender a enseñar

La naturaleza del compromiso del docente con la educación depende de cómo entiende la enseñanza y de su percepción de lo que significa ser maestro. Cuando los futuros maestros ingresan en los cursos de formación pedagógica, su socialización como docentes está ya bien avanzada; han desarrollado un sistema de valores, compromisos, orientaciones y prácticas acerca de su profesión, la enseñanza, los alumnos y el aula. Cada uno de ellos ha cumplido su “aprendizaje de observación” (Lortie, 1975). El hecho de que las opiniones e ideas preconcebidas de los alumnos-profesores resulten de su socialización como estudiantes no es de suyo algo inesperado o problemático. Pero el carácter persistente de tales creencias y prejuicios, consolidados en buena medida sin una comprensión de los principios y teorías pedagógicos ni una apreciación del papel del docente y de las finalidades de la educación, plantea serios problemas a los formadores de maestros. Normalmente, los estudiantes que ingresan en los establecimientos de formación pedagógica esperan aprender a enseñar del mismo modo en que les enseñaron a ellos. Esperan que sus futuros alumnos aprendan como

ellos mismos aprendieron en los establecimientos secundarios y en los cursos de la enseñanza superior (Beattie, 1997; Ethell, 2000; Lortie, 1975). Su comprensión y su apreciación de las complejidades y de las sutilezas de la labor docente son limitadas.

En un contexto de reforma educativa orientada hacia el mercado, en el cual la política educativa procura definir el papel del docente como el de un técnico, los formadores de maestros tienen la oportunidad – y, diría yo, la responsabilidad – de promover una enseñanza que supere la mera racionalidad instrumental y económica. Los encargados de la formación de futuros profesores tienen los medios para prepararlos a responder de manera crítica a las presiones que apuntan actualmente a definir su papel con un criterio estrecho. Podemos rechazar los modelos tecnicistas que asimilan al docente en formación con el aprendiz de un oficio, y reabrir el debate acerca de las aspiraciones y los objetivos de la educación en los actuales contextos político, cultural y social. La racionalidad del tecnicismo que inspira las reformas del último decenio ha cerrado de manera terminante el debate sobre la docencia, olvidando plantear ciertos interrogantes: “¿qué significa ser un docente?”, “¿qué metas persiguen la educación y la escolaridad?”, “¿cuáles son las fuerzas que cuestionan la naturaleza de la docencia, de la escolaridad y de la educación?” Los formadores de docentes podemos reabrir el debate e iniciar a los futuros maestros en el diálogo acerca de la teoría y de la práctica de la docencia. Para ello debemos examinar críticamente nuestra propia racionalidad, nuestra propia comprensión de lo que significa enseñar y aprender a enseñar.

El reto: cómo enseñamos a los docentes

Especialistas como Korthagen y Kessels (1999), Goodlad (1999), Russell y McPherson (2001) y otros reconocen que en los últimos decenios ha habido escasos programas innovadores de formación de docentes. Pero, al mismo tiempo, denuncian la escasa atención prestada a la investigación y al análisis riguroso con miras a la mejora de dicha formación. Pese a décadas de estudios que denuncian reiteradamente los defectos de los enfoques tradicionales de “aplicación de la teoría” en la preparación de maestros, en la mayoría de las instituciones de capacitación pedagógica se advierten pocos cambios reales. No obstante la profusa retórica en sentido contrario, muchos programas en la materia siguen reflejando una concepción de la enseñanza que se basa en el aprendizaje y en la práctica de competencias inconexas. Parece improbable que el ajuste de los programas existentes sin una revisión previa de sus bases conceptuales y pedagógicas pueda producir una transformación significativa de la formación docente (Goodlad, 1991; Korthagen, 2001; Russell y

McPherson, 2001; Russell, 2001). Debemos examinar los presupuestos, las teorías y los fundamentos filosóficos de dicha formación para elaborar programas iniciales que permitan a los docentes principiantes comprenderse mejor a sí mismos como tales y entender el papel que les incumbe en la educación. Al mismo tiempo, los responsables de la capacitación de docentes debemos examinar nuestras propias teorías y prácticas como formadores.

La formación de docentes en la Universidad de Otago: un reto y un privilegio

En 1999 fui designada directora de Formación Docente en la Escuela de Educación de la Universidad de Otago. Con mis colegas hice frente al desafío de establecer programas de formación inicial de docentes en una universidad de gran prestigio (como paso inicial se había introducido el año anterior una licenciatura de tres años en Enseñanza para maestros de primaria). Mientras otros investigadores y especialistas abogan por la reforma de los programas existentes de formación docente, nos correspondió el privilegio de elaborar programas de capacitación de futuros profesores desde la concepción inicial hasta la puesta en práctica definitiva. Cuando se nos solicitó en 2000 que preparásemos un programa de formación inicial para profesores de la enseñanza secundaria, aprovechamos la ocasión para revisar las metas y las prácticas de esa formación situándolas en los contextos educativo, social y político de nuestro tiempo. Con los colegas de las escuelas locales nos interrogamos sobre nuestros propios nuevos programas (para primaria y secundaria), los supuestos y las teorías que inspiraban su contenido, su estructura y su concepción, y cambiamos impresiones con los primeros estudiantes sobre sus expectativas y su experiencia de la formación docentes.

El resultado de este proceso fue un programa de formación inicial para docentes de secundaria conceptualizado en un marco de cognición situada, de indagación crítica y de práctica reflexiva, y centrado en la construcción de un “conocimiento en acción” del profesor principiante, la conciliación de teoría y práctica y el desarrollo de la comprensión de lo que significa enseñar. La noción de cognición situada está estrechamente relacionada con las teorías del aprendizaje de la enseñanza de Dewey y Schön, y revive la noción deweyana de la interacción del educando con el conocimiento a través de la acción y de la experiencia en contextos adecuados. “El saber se crea y se vuelve significativo en función del contexto y de las actividades mediante las cuales se adquiere” (Prestine y LeGrand, 1991, pág. 62). Este enfoque contrasta fuertemente con el aprendizaje descontextualizado (aplicar la teoría al modelo práctico) típico de numerosos programas contemporáneos de formación de docentes.

El programa de la licenciatura en Enseñanza (Secundaria) (en adelante, LE(Sec)) es un posgrado de dos años de duración, destinado a alumnos que ya han obtenido un certificado de estudios universitarios en asignaturas específicas. Se centra en el currículum, la teoría educacional, el conocimiento y las experiencias pedagógicas y profesionales para la preparación del docente. En el presente artículo voy a referirme exclusivamente al desarrollo y a la enseñanza del programa de práctica profesional (EDUC 290) durante el primer año de la LE(Sec). Utilizo extractos de mi propio diario personal y de conversaciones grabadas con colegas y con estudiantes en el marco del programa de práctica profesional para ilustrar cómo mis alumnos y yo buscamos nuevas formas de entender la docencia y su aprendizaje.

La elaboración de EDUC 290: conversaciones conmigo misma y con los demás

¿Cómo preparamos a los docentes? ¿Cómo ayudar a esas personas que acuden a nosotros con un vasto y variado acervo de experiencias y deseos de ser profesores? ¿Cómo tomar distancia frente a ellas y permitirles convertirse en los maestros que pueden llegar a ser? ¿Cómo evitar darles instrucciones sobre la manera de enseñar, a modo de recetas de cocina? ¿Cómo alentarlos a decidirse y a comprometerse con la teoría y la práctica de la docencia? ¿Cómo asegurarnos de que su experiencia del aprendizaje de la enseñanza los prepare para convertirse en docentes? (*Ruth, conversación con Jenny*)

Era importante para mí familiarizar de entrada a los estudiantes con la idea de que enseñar y aprender a enseñar no tiene que ver solamente con *qué* aprender (el currículum) o *cómo* aprender (las estrategias de enseñanza), sino también con *quién* (la persona que enseña) y *por qué* (las metas de la educación). También importaba (dada nuestra adhesión a la cognición situada y a la práctica reflexiva) explicarme con los estudiantes acerca de estos propósitos y defender mi posición apoyándome en la teoría y la práctica recientes en materia de formación de docentes. Al situar las clases de EDUC 290 en el marco de la investigación y la literatura contemporáneas traté de fomentar las competencias de indagación crítica de los alumnos y de demostrar que la labor del profesor tiene imperativos y connotaciones de carácter ético, social, político y cultural. Estudiosos como Palmer (1998), Russell y McPherson (2001) y Smithrim (2000) sostienen la importancia de tomar en cuenta la persona del docente (*quién*) y de escuchar la voz de éste y de los futuros profesores. Por haber logrado que mis alumnos examinaran críticamente las metas de la enseñanza en la Nueva Zelanda actual (*por qué*) pude remitirme a los escritos de Dewey (1916), Freire (1983), Hooks¹ (1994), Malin (1999) y Smith (1999), algunos de los cuales habían sido ya presentados en otros cursos de la LE(Sec).

Traté de conciliar la teoría con la práctica del aprendizaje de la docencia explicitando y examinando la interdependencia de los diversos elementos del programa.

Yo consideraba que aprender a enseñar era como un viaje permanente personal guiado por las convicciones y concepciones de cada docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y basado en las diversas experiencias que aportan los futuros maestros al papel del docente. Aceptaba que los alumnos ingresan en los programas de formación inicial con puntos de vista y teorías personales sobre la docencia y el papel del docente que se han ido forjando a través de las vivencias de su propia escolaridad. Normalmente, estas convicciones y teorías, como las que orientan la práctica del maestro experimentado, son tácitas, se fundan en la experiencia y son difíciles de formular claramente (Ethell, 1997*b*). También son vigorosas, persistentes y difíciles de cambiar (Kagan, 1992*a*; Prawat, 1992; Wubbels, 1992). Mi función, pues, consistía en crear un contexto en el que los futuros docentes pudieran explicitar sus concepciones hasta entonces tácitas de la enseñanza, examinarlas a la luz de sus propias ideas y prácticas y de las de los demás, y a través de “conversaciones” críticas con sus pares, con los profesores y con la literatura especializada. De este modo traté de ofrecer a los futuros maestros oportunidades para re-formarse como docentes mediante el vínculo con nuevas teorías y nuevas prácticas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la identidad del docente. Este compromiso fue la fuerza que impulsó el desarrollo de la práctica profesional en nuestro programa de enseñanza EDUC 290.

Mientras luchaba por elaborar un curso fiel a las bases filosóficas de nuestro programa, anoté en mi diario personal:

¿Qué es importante para mí en este curso de EDUC 290?

- Desarrollar un curso en el cual las voces de los estudiantes sean escuchadas y compartidas.
- Instaurar un clima que refleje francamente una ética de la atención y del respeto hacia todos.
- Empezar con nuestras convicciones e ideas preconcebidas, analizar y reconstruir nuestra comprensión de la docencia.
- Utilizar la literatura y la investigación para debatir las metas de la educación y de la escolaridad y los papeles y responsabilidades de los profesores en virtud del Tratado de Waitangi.²
- Conciliar los diferentes aspectos de la LE(Sec) de modo que las conexiones entre los textos sean explícitas, premeditadas y comprendidas.
- A través del diálogo sobre los problemas que surgen de la teoría y de la práctica, tratar de descubrir y afrontar los obstáculos que se oponen al aprendizaje y la marginación.
- Dar a los alumnos la posibilidad de explorar el aspecto humano de la enseñanza, la alegría de trabajar con los niños y la enorme responsabilidad que supone. (*Ruth, diario personal*)

Eran éstos los aspectos que me parecían importantes en la enseñanza y en el aprendizaje de la docencia; pero también eran las ideas que me hacían más vulnerable, pues contradecían los ya mencionados “mitos” del aprendizaje de la docencia y, por consiguiente, lo más probable es que entraran en conflicto con las experiencias de enseñanza de los estudiantes y con sus expectativas sobre el aprender a enseñar. Además, la eficacia del programa dependería en gran medida de mis condiciones pedagógicas, de mi capacidad para crear un clima de confianza y establecer relaciones positivas con todos los alumnos del curso. Tendría que allanar el terreno para que se oyeran las voces de los estudiantes, escucharlos atentamente y alentarlos a interrogarse sobre los supuestos y teorías subyacentes a su propio pensamiento y a la doctrina y práctica de la enseñanza. Debería hacer lo necesario para asegurar a cada estudiante la libertad de expresar su pensamiento en el aula, aunque se opusiera a las opiniones de los demás. Tenía presente la obra de Meridy Malin en cuanto a sus programas de justicia social en la formación de docentes, en los cuales explica que “la resistencia pasiva que se traduce en la negativa a participar deja escaso margen para el aprendizaje” (Malin, 1999, pág. 10). A veces, la “enseñanza como discurso” parecía casi atractiva.

Situando la acción: la primera semana

Mi primer encuentro con los alumnos tuvo lugar en una clase introductoria a comienzos de febrero, ocasión en la que les di la bienvenida a la LE(Sec), les presenté al personal, expliqué la filosofía que inspiraba el programa, observando que se basaba claramente en la indagación crítica y en la práctica reflexiva, y puntalicé que nuestra meta no era “enseñarles cómo enseñar”, sino más bien incitar a cada uno de ellos a analizar lo que significa enseñar y ser docente en Nueva Zelandia. Como todos los alumnos habían obtenido un diploma de estudios superiores (de un mínimo de tres años), eran ya estudiantes universitarios aguerridos. Estaban familiarizados con la rutina semanal consistente en recibir un esquema del curso con el detalle de sus temas, los requisitos para la evaluación, los plazos y los formularios de presentación de ejercicios en su primera clase. Consigné en mi diario mis reflexiones sobre esa reunión:

¡Qué desafío representa EDUC 290! Debo ser cautelosa después de la reunión preliminar que celebramos antes de que empezaran a visitar escuelas. Aunque estoy decidida a evitar la “enseñanza como discurso”, no estoy segura del modo en que recibirán esto. Parece que es precisamente lo que esperan que se les diga. En el curso introductorio, algunos estudiantes lucían desanimados, otros declaradamente confusos y otros hasta irritados cuando empecé a hablar de su “viaje personal”. En toda el aula veía rostros que se preguntaban: “¿De qué está hablando? ¿No va a enseñarnos cómo se enseña? ¿No va a decirnos qué debemos hacer? ¿Será esto una terapia

de grupo?” Creo que se estaban preguntando si sabía algo de pedagogía. Estoy impaciente por verlos enfrentarse con algunos problemas importantes y ciertas lecturas: sé que les darán que pensar. Mi meta es asegurar que este texto esté claramente centrado en el pensamiento, la reflexión y el discurso críticos sobre la enseñanza. (*Ruth; diario personal*)

Conversaciones sobre la enseñanza: un comienzo promisorio

En la semana introductoria, los estudiantes habían pasado tres días como observadores en diversas escuelas locales. El objetivo perseguido era que se empaparan del ambiente escolar y observaran, pensarán y escribieran sobre lo que les parecía interesante en la escuela y en las diversas aulas. Utilizamos esta experiencia como base de nuestra primera conversación acerca de la docencia.

Los estudiantes estaban deseosos de “relatar” sus recientes vivencias en las escuelas, algunas de las cuales fueron positivas, como ésta: “Los alumnos se comportaban muy bien; el maestro enseñaba y los alumnos escuchaban y trabajaban; no había problemas de conducta: era una escuela muy buena” (EDUC 290; 1ª semana). Otros eran más críticos: “Los maestros nunca sonreían y recurrían a diversas amenazas y recompensas” (EDUC 290; 1ª semana). Los estudiantes informaban en un estilo descriptivo del tipo “esto ocurrió, esto vi”. Pero, ¿qué nos indicaban realmente sus observaciones y el informe de sus visitas con respecto a las escuelas, a la enseñanza y al aprendizaje? ¿Qué podíamos aprender de ellos? ¿Cómo podíamos confrontar esas observaciones con la literatura que teoriza sobre las funciones y los contextos sociales y políticos de la educación?

Para empezar, examinamos la primera cita que hablaba de la buena conducta de los alumnos, de su escucha pasiva y de buenas escuelas. Al respecto, planteé preguntas tales como: “¿un aula tranquila indica que en ella se está aprendiendo?”, “¿el silencio de los alumnos es un índice de buena enseñanza?”, “¿qué entendemos por buena escuela?” Así iniciamos nuestra primera conversación sobre la enseñanza. Modestamente empezamos a desmontar la complejidad de la labor de enseñar y de la educación, y la ocasión nos la habían brindado las observaciones y experiencias de los propios estudiantes. Partiendo de sus vivencias en las escuelas durante la semana introductoria pude pedirles que pensarán en lo que habían visto y experimentado al visitar las escuelas y que tratarán de reflexionar sobre los siguientes interrogantes: “¿qué les parece que necesitan saber y ser capaces de hacer antes de iniciar su actividad docente?”, “¿qué esperan aprender en su curso de LE(Sec)?”, “¿cómo piensan que lo van a aprender?”, “¿qué desearían cambiar en las escuelas y en la

escolaridad?” Expliqué que me interesaba comprender cómo entendían su papel de docentes y qué les parecía necesario aprender. Esencialmente, los estudiantes deseaban conocer las técnicas pedagógicas: *cómo enseñar*. Para ellos, enseñar significaba transmitir información y esperaban adquirir competencias en materia de comunicación y manejo del aula que les ayudaran a “suministrar” el saber que habían acumulado gracias a su primer diploma universitario.

Los estudiantes esperaban aprender esas competencias gracias a la práctica en las escuelas, de los profesores o de sus pares y, mediante ejercicios de simulación en las clases universitarias, “de la experiencia personal que se adquiere con el tiempo” (EDUC 290; 1ª semana). Nadie manifestaba el deseo de saber cuáles son los propósitos de la educación, cómo aprenden los alumnos o las concepciones más amplias, sociológicas, políticas, culturales o éticas de la enseñanza y de la escolaridad. Esperaban ser *adiestrados* y recurrían a nosotros para que les proporcionásemos ese *adiestramiento*.

La respuesta de los alumnos a la pregunta “¿qué desearían cambiar en las escuelas y en la escolaridad?” revelaba una insistencia en las cualidades más afectivas y personales del docente.

Hacer que la escuela sea más interesante para los alumnos; hacer más divertido el aprendizaje; mostrar a los alumnos que los docentes se interesan por ellos; demostrar pasión por la enseñanza; fomentar grandes ambiciones en los alumnos; permitirles elegir; mantenerse al día con éstos, seguir su ritmo; interesarse en la vida de los alumnos. (EDUC 290; 1ª semana)

Había aquí una dificultad que era preciso examinar cuidadosamente. Los estudiantes esperaban aprender competencias asociadas con la transmisión del currículum, y esperaban aprenderlas esencialmente a través de una experiencia personal (ya fuese en las aulas universitarias o en los períodos de prácticas en las escuelas). En cambio, lo que querían que cambiara en las escuelas se refería sobre todo a las cualidades afectivas de cada profesor y a su relación con los alumnos. Teníamos que investigar más a fondo sobre el papel del docente y lo que significa enseñar.

Explorando lo personal: ¿quiénes somos como docentes?

Cumpliendo mi compromiso de articular y explorar nuestras concepciones personales y creencias sobre los docentes y la docencia (Beattie, 1997; Ethell, 1997a), nos embarcamos en

la redacción y el examen de nuestras trayectorias personales, ateniéndonos a las prácticas preconizadas por Knowles y Holt-Reynolds (1991), y Bullough y Gitlin (1995). Al presentar mi historia, revelé a los alumnos cómo situaba el proceso personal e idiosincrásico de llegar a ser profesora y, a continuación, formadora de docentes, en el contexto de mi evolución personal. Relaté mis experiencias de tratar de asumir mi comprensión de la enseñanza y de conceptos como raza, género y clase enfrentando mis propios prejuicios y revisándolos a la luz de mis ulteriores contactos con la teoría, la investigación y la experiencia.

Al compartir extractos de mi propio diario revelé mis luchas con el proceso de escribir mi historia personal. En ningún momento sugerí que el examen de la propia identidad como docente fuera una empresa fácil. La tarea estaba planteada: los alumnos debían reflexionar sobre sus experiencias de escolaridad, sobre el modo en que entendían la enseñanza y sobre cómo decidieron ser maestros, tras lo cual escribirían sus historias personales. Formulé algunas preguntas para estimular su reflexión e hice hincapié en que no había ningún temario oculto ni, de ningún modo, “respuestas correctas”. Como cabía esperar, hubo diversas reacciones ante la tarea de relatar el caso personal: algunos se opusieron a esta idea y resolvieron no escribir, mientras otros, titubeantes al principio, parecían luego incapaces de detenerse. Para ayudarlos, les presenté los escritos de otros que hacían hincapié en el carácter personal del aprendizaje de la docencia y las luchas de algunos por descubrir nuevas formas de autoexaminarse como docentes (Featherstone, Munby, y Russell, 1997; Smithrim, 2000). Estas lecturas afirmaron y, a la vez, desafiaron las experiencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la docencia.

¿Quién hubiera creído que había tantas opiniones sobre la enseñanza? La cosa va a ser difícil... Yo pensaba que Ruth nos enseñaría todo lo que tenemos que saber para ser profesores. Tratar de elaborar lo que ya entiendo al respecto es una tarea un poco más ardua. (EDUC 290; diario de un estudiante)

La lectura de Smithrim me ha hecho pensar de otro modo: nunca creí que la humildad fuera una cualidad en un docente, pero, pensándolo bien, no es malo ser humilde. Significa que reconocemos que no lo sabemos todo. Nos hace educables, nos abre la mente a nuevas ideas/conceptos. (EDUC 290; diario de un estudiante)

Explorando las metas de la educación: el *porqué* de la enseñanza

En las semanas siguientes traté de incitar a los alumnos a debatir los objetivos de la educación: *¿por qué enseñar?* Al principio, la pregunta los dejó perplejos, pues muchos de

ellos no se habían interrogado al respecto: educar era lo que los maestros hacían en las escuelas. Me valí de textos de Noddings (1998) y Halliburton (1997) (acerca de las posiciones filosóficas de Dewey, con quien los alumnos habían tenido ya contacto en sus estudios sobre educación), Hooks (1994) y Freire (1983), esforzándome por impulsar a los estudiantes a pensar en las metas y responsabilidades inherentes a la labor docente. Los escritos de Meridy Malin (1999) y Bell Hooks (1994) abogaban por los imperativos de “combatir el racismo” en las aulas y en la escolaridad. La obra de Smith (1999) situaba las ideas de Freire sobre la praxis transformadora en el contexto educativo bicultural de Nueva Zelandia, con especial hincapié en nuestras responsabilidades en virtud del Tratado de Waitangi. Los conceptos subyacentes en estos escritos no eran nuevos para los estudiantes y tuve buen cuidado de explicitar los vínculos con tales obras de otros textos de la LE(Sec). Era esencial situar en el contexto neozelandés el debate sobre las metas de la educación y el papel de los profesores, para lograr que los alumnos llegaran a entender las responsabilidades que les incumben en virtud del Tratado de Waitangi. Aunque más transgredido que respetado, el Tratado no es un artefacto histórico sino un acuerdo vivo que consagra la asociación de los maoríes y los *pakeha* (europeos) en Aotearoa (Nueva Zelandia).

La hora de mi propia reflexión crítica

A medida que proseguíamos las conversaciones en nuestras reuniones semanales, se hizo patente que las referencias a las experiencias personales sobre los maestros y la enseñanza y sobre la trayectoria personal de los alumnos disminuían. Sin darme cuenta, había establecido un encuentro semanal en el que los estudiantes parecían entusiasmarse con problemas fundamentales pero predominantemente impersonales, empleando las lecturas – relatos de las experiencias de otros – como base de la discusión. No aludían a su propio yo en las conversaciones, evitaban situarlo en el centro de éstas y tampoco se comprometían personalmente a fondo en cuestiones capitales. Muchos eran reacios a “pensar en voz alta”, a criticar o a rebatir el contenido de los textos leídos. Eran frecuentes las preguntas acerca de “la buena respuesta” o del “modo correcto” de encarar situaciones de la enseñanza relacionadas con temas esenciales. Las referencias a la práctica solían limitarse a episodios de mi experiencia como docente: estaba hablando demasiado.

Me había embarcado en el programa EDUC 290 resuelta a lograr que los estudiantes hablaran de la enseñanza y llegaran a conocerse a sí mismos como maestros a través de análisis críticos basados en la teoría y la práctica de la enseñanza, pero tenía la impresión de

estar acaparando el uso de la palabra. ¿Estaría volviendo a la “enseñanza como discurso”? Me sentía frustrada y decepcionada. No sabía con certeza si los alumnos estaban adoptando las ideas expuestas o si sólo las toleraban. Entretanto, seguía cambiando impresiones sobre la clase con mis colegas Tom Russell (por correo electrónico, pues él estaba en Canadá), Jenny Munro y Susan Sandretto, quienes solían asistir a las reuniones semanales. A continuación transcribo algunos extractos de un mensaje electrónico que envié a Tom Russell después de una sesión decepcionante centrada en las responsabilidades de los maestros frente al racismo y a la justicia social:

En 290 traté de impulsar a los estudiantes a pensar en temas primordiales, como las metas de la educación y su propio papel como maestros. Supongo que esperaba que se sirvieran de los textos distribuidos para analizar críticamente su visión de sí mismos como docentes. Les presentamos un conjunto de autores (Freire, Dewey, hooks y Graham Smith, que analiza las ideas de Freire de la praxis transformadora en el contexto bicultural de Nueva Zelanda), y la semana pasada nos ocupamos de un par de artículos centrados en el tema de la justicia social (bell hooks y Meridy Malin). Por alguna razón, los alumnos parecían identificarse resueltamente con el título del artículo de Malin: “Estoy un poco cansado de oír hablar de eso...”.

A medida que hablaban se fue haciendo patente que los estudiantes se sentían bombardeados con “toda esa historia del Tratado y los maoríes”, y que no veían en qué les incumbía en cuanto docentes *pakeha*. Fue para mí un descubrimiento interesante [...] También tuve una verdadera decepción cuando varios alumnos parecieron no querer involucrarse en una discusión o emitir opiniones si éstas diferían de las expresadas por el primero que había hablado. Existía la impresión de que había respuestas “correctas” que debían descubrirse, registrarse y aprenderse. Fue algo muy decepcionante. No me sentí muy bien al volver de la clase. No era eso lo que yo había querido lograr. (*Ruth, mensaje electrónico a Tom Russell*)

En un esfuerzo por entablar conversaciones individuales con los alumnos, recogí sus diarios personales. Pensaba que podría así plantearles interrogantes que les interesaran respondiendo a sus propias anotaciones. Al leer sus diarios pude oír la voz de los estudiantes y empecé a comprender sus experiencias con EDUC 290.

Mientras en el aula [los alumnos] vacilaban en expresarse, no ocurría lo mismo en sus diarios. Había en éstos muchísima perspicacia y múltiples interrogantes e impugnaciones, y demostraban que habían estado pensando, pensando realmente sobre sí mismos como docentes, aquello con lo que estaban luchando y sus pequeñas perplejidades personales. Fue una sorpresa. Había creído despachar la lectura de los diarios en una tarde: la inicié un sábado y el domingo por la noche seguía leyendo y respondiendo. Eso era lo que se me escapaba en las clases: una relación real con las experiencias de los alumnos Estoy decidida a aclarar esta semana qué pude hacer para inhibir el planteamiento de este tipo de preguntas en las clases. (*Ruth, mensaje electrónico a Tom Russell*)

A través de los diarios de los estudiantes tuve acceso a sus voces. Expresaban preguntas, dilemas y enigmas personales.

Uno de los temas sobre los cuales he meditado cierto tiempo es el de los enfoques favorable a/centrado en los maoríes. No está claro cómo puedo ubicarme en un enfoque centrado en los maoríes que se opone al favorable a los maoríes. No estoy segura de que sea posible, porque soy una *pakeha* de sexo femenino y de clase media, educada y casada. Entonces, si no puedo ubicarme en un enfoque centrado en los maoríes, el favorable a los maoríes, ¿estará bien? [...] ¿Cómo puedo yo, que vengo de un entorno blanco, asegurar que el rendimiento de los estudiantes maoríes de mi clase esté a la altura de su capacidad? Son muchas preguntas, Ruth: ¿usted debe darles respuesta antes de que me gradúe! (*EDUC 290, diario de una estudiante*)

¿Cómo puedo comunicarme con los alumnos sin ser condescendiente y superficial, dado que nuestras experiencias de vida son tan diferentes? Tengo que encontrar los medios para entender las perspectivas y las necesidades de los alumnos, y comprender cómo mis decisiones en clase pueden, de hecho, perpetuar el racismo. Es posible que la estructura misma de la escuela contribuya a la injusticia y, como docente, formo parte del sistema escolar. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

¿Cómo puedo reconocer y manejar responsablemente la influencia y el poder insólitos que me conferirá sobre los alumnos mi calidad de docente? Un maestro puede hacer que los alumnos tengan una buena o una pésima opinión de sí mismos. Tendré que adoptar una postura muy crítica de mis propias palabras y actuaciones. Podría ser que esté favoreciendo a unos y desfavoreciendo a otros. Es una enorme responsabilidad. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

¿Cómo puede un hombre o una mujer blancos de clase media hablar de clase social o de racismo sin haber sufrido nunca sus inconvenientes? (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Volví a la clase con renovado entusiasmo y decidida a hablar con los alumnos de mis frustraciones en cuanto a su compromiso y a su participación en el aula. Sus diarios demostraban que estaban debatiéndose con los problemas del racismo, la responsabilidad profesional, la identidad y el poder. Aplaudí su buena disposición para plantear preguntas y problemas y cuestionar ideas en sus diarios, y les pregunté por qué vacilaban en expresar estas ideas en los debates que se desarrollaban en el aula. Les pedí que me ayudaran a entender cómo podría cambiar mi enfoque de la clase a fin de lograr que se sintieran más cómodos para intervenir críticamente en las discusiones.

Los estudiantes hicieron una calificación muy positiva del enfoque centrado en la discusión que aplicaba EDUC 290. Apreciaban la manera abierta y estimulante en que yo

descubría sus percepciones y opiniones, y valoraban la forma en que alimentaba la discusión con relatos de experiencias personales.

Usted es un ejemplo de cómo reflexionar de manera crítica y parece capaz de transformar todo en interrogantes sobre aspectos que damos por descontados sin ir más allá de la superficie. Es bueno poder hablar abiertamente, en el ambiente que hemos creado, de temas que cuentan para nosotros en materia de enseñanza. (*EDUC 290, devolución de un estudiante*)

Además de acoger positivamente el clima de franqueza que habíamos instaurado, los alumnos se sentían cómodos para referirse a cosas que deseaban cambiar. Se trataba de cosas que operaban como obstáculos a nuestra labor. Mi próximo mensaje electrónico dirigido a Tom Russell continúa el relato de esta sesión:

Se produjo un vuelco en la clase cuando alguien preguntó: “Ruth, ¿qué es exactamente lo que usted trata de lograr en esta clase? ¿Tenemos objetivos?” Entonces intervine diciendo que los programas tradicionales de formación docente tienden a estar muy fraccionados, con distintos profesores para cada disciplina, sin que nadie establezca realmente los vínculos e interconexiones entre los diversos cursos. Les expuse mi idea de la “inmaculada suposición”, esto es, la que daba por sentado que cuando egresaran como “verdaderos docentes” todo eso [la teoría y la práctica] se conjugaría armoniosamente. Expresé la esperanza de que gracias a EDUC 290 pudiéramos explorar los nexos entre la teoría y la práctica de la enseñanza, tratar de comprender lo que significa enseñar y también llegar a conocernos mejor como docentes. A propósito de esto, un alumno observó que aunque una de nuestras metas era vincular y conciliar la teoría con la práctica, rara vez (o nunca) hablábamos de lo que ellos (los estudiantes) estaban haciendo con sus profesores supervisores en las clases de currículum (que en su mayoría se desarrollaban en escuelas). Resultó que yo había pasado por alto el hecho de que casi nunca hablásemos de su práctica en el aula. ¡Fue como una bomba! Sin darme cuenta, había estado perpetuando la “enseñanza como discurso” al presentar la literatura y a mí misma como “el buen camino”.

Esa sesión fue una experiencia sumamente aleccionadora. Me llevó a revisar mis metas iniciales para EDUC 290 y a situar nuevamente a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje de la enseñanza. Lo cual no significaba que yo fuera a desechar los conocimientos en la materia y la teoría para hablar sólo de la práctica: era más bien un desafío que me inducía a buscar el modo de teorizar sobre las experiencias docentes de los alumnos y a aquilatarlas en un marco suministrado por la literatura y el contexto neozelandés.

Comprender la teoría a través de la práctica y la práctica a través de la teoría

Para situar a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje de la enseñanza utilicé sus historias personales, sus reflexiones y sus experiencias en las clases de currículum como base de nuestras conversaciones regulares en EDUC 290. Empezamos por plantear las preguntas, las perplejidades y los problemas que surgían de sus experiencias como tema(s) de la sesión semanal siguiente. Identificamos en el manual los textos clave para apoyar y alimentar nuestras discusiones. Intenté “formular los problemas de modo que quedara de manifiesto la relación entre la función técnica del profesor y las dimensiones personal, ética y política de la enseñanza” (Bullough y Gitlin, 1995). Alenté a los estudiantes a que exploraran las consecuencias de sus observaciones, acciones y decisiones en las aulas y las repercusiones éticas y sociales de las interacciones existentes entre la docencia y el aprendizaje preguntándose: “¿y qué?”, “¿qué significa esto para los alumnos, para los maestros, para la comunidad en la que está situada la escuela?”, “¿cómo refleja mi práctica las metas de la educación?”, “¿cómo se relaciona mi labor con las responsabilidades que me impone el Tratado de Waitangi?”, “¿de qué manera me ayuda esto a comprender lo que significa enseñar?”

Gradualmente, los alumnos adquirieron mayor confianza en sí mismos para hacer valer sus propias opiniones sobre la enseñanza y examinar sus experiencias en el aula sin sentirse obligados a acertar con la “respuesta correcta”.

Al término de las discusiones la semana pasada, y de nuevo esta semana, saber que todos encaramos situaciones semejantes con enfoques diferentes ha estimulado mi confianza en el sentido de que, aunque el modo en que maneje una situación difiera del que adoptan los demás, de ninguna manera he seguido un camino errado. Debo explorar lo que significa en función de lo que estoy tratando de hacer como docente. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Están empezando a percibir sus propias experiencias como situaciones auténticas que merecen reflexión y examen a la luz de lo que opinan otros (pares y autores). En vez de querer “aprender a enseñar” a partir de mis explicaciones y de mis experiencias, están comenzando a identificar las vivencias personales que pueden explorar y evaluar colectivamente en un esfuerzo por entender lo que significa enseñar. Aunque valoraban mi afán de compartir mis experiencias pedagógicas, necesitaban que las suyas y su propia comprensión fuesen el tema central de las conversaciones críticas.

A pesar del volumen de trabajo, estoy disfrutando realmente al obtener de mis lecturas todas esas perspectivas diferentes. Siento que estoy desarrollándome como persona. Ello está ampliando el campo de mis percepciones y abriéndome a otras opciones y opiniones. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Mientras procedía a la redacción del presente artículo, EDUC 290 se reanudó en el segundo semestre del año, y los estudiantes y yo proseguimos nuestra colaboración en un viaje conjunto para aprender a enseñar. Unidos hemos entablado una relación fundada en el respeto y la confianza, que valoriza la cooperación y evita incurrir en la “enseñanza como discurso”.

Cuando me llegue la hora de enseñar, sé que los participantes en EDUC 290 me apoyarán. No nos decimos unos a otros qué debemos hacer – ni siquiera lo hace Ruth –, pero nos interrogamos mutuamente y logramos precisar cómo entendemos la enseñanza y el trabajo con los alumnos. Es un modo de encontrar nuestra propia identidad como docentes y de examinarla a través de la lectura. Hasta ahora, parece dar buenos resultados, aunque es mucho más difícil de lo que había imaginado. No creo haber reflexionado nunca seriamente sobre la enseñanza antes de este curso. (*EDUC 290, diario de un estudiante*)

Una obra en marcha: reflexiones de una formadora de docentes

Mis colegas Jenny Munro, Susan Sandretto y Keith Ballard pueden dar fe de que escribir el presente artículo no ha sido tarea fácil. Los tres respondieron a mi petición de comentarios críticos y cuestionaron mi apreciación de la teoría y la práctica de la formación de docentes que constituye la esencia de nuestra labor. Gracias a sus observaciones comprendí que, incluso al preparar este artículo, sucumbía reiteradamente a la tentación de situarme fuera del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la enseñanza. Sin embargo, tras escuchar las opiniones de los estudiantes y de mis colegas, me he esforzado por escribir con toda franqueza y con la autoridad resultante de mi experiencia como docente y como formadora de docentes (Russell, 1999, pág. 1). A veces, esa experiencia es lo que Russell (1999) ha descrito acertadamente como una navegación por “aguas procelosas e inexploradas”. En ella han surgido más preguntas que respuestas, y muchas veces me sentí vulnerable. Lo que quise hacer es demostrar que es hora de estudiar nuevos modos de entender el proceso de aprender a enseñar y de teorizar al respecto.

Durante el primer semestre de 2001 creé una relación cordial con los alumnos de EDUC 290 basada en el respeto y en la confianza mutuos. Esta breve crónica de los comienzos de mi propia trayectoria con la clase de EDUC 290 muestra cuán fácil era reincidir en los esquemas de la “enseñanza como discurso”, utilizando mi voz y las de otros

especialistas para explicar en qué consiste la enseñanza. Al embarcar a los estudiantes en conversaciones críticas cada semana, pude situarlos nuevamente en el centro del proceso de aprendizaje de la enseñanza en un contexto que abarcaba tanto la doctrina como la práctica. Y ello permitió que exploraran activamente su propio “conocimiento en acción” cuando discutían su propia travesía por ese proceso.

Más que responder a la reforma educativa en otros sectores, los formadores de docentes tienen la responsabilidad de guiar mediante el ejemplo, fundando su labor en un examen crítico de la doctrina y la práctica de la enseñanza. Mi pasión por la docencia, por la educación, por los niños y por mis alumnos es auténtica y ése es el eje de mi actividad diaria; es lo que soy esencialmente. Pero esto no basta. Si aspiro a que mis estudiantes acometan una reflexión crítica sobre sus propias prácticas y las de los demás, debo estar dispuesta a someter las mías a esa misma crítica. Si incito a mis alumnos a descubrir y examinar colectivamente sus ideas preconcebidas y su comprensión de la docencia y del profesor, en el marco de la literatura y de la investigación contemporáneas, debo someter mis propias concepciones a un examen semejante. Si discuro con mis alumnos sobre cuestiones como la de justicia social, el Tratado y la equidad, tengo que ser capaz de expresar claramente cómo este pensamiento y esta práctica se manifiestan en mi propia enseñanza.

Como formadores de docentes tenemos que estar preparados para analizar nuestras teorías, creencias y supuestos acerca de la enseñanza y la formación de maestros, y ser explícitos al respecto con nuestros estudiantes. No debemos vacilar en escuchar las voces de nuestros alumnos. De este modo estimo que podemos preparar docentes que, a su vez, sean capaces de pensamiento crítico sobre su labor como tales, en los contextos político, cultural y social de la época actual que tienden a restringir su autonomía profesional.

Notas

1. El nombre y apellido de esta autora aparecen siempre en sus libros escritos en minúsculas, “bell hooks”; pero al dar la referencia de este artículo lo escribimos en mayúsculas iniciales.
2. El Tratado de Waitangi es considerado el documento fundador de la nación neozelandesa. Fue firmado en 1840 por representantes de la corona británica y jefes maoríes.

Referencias

- Beattie, M. 1997. Fostering reflective practice in teacher education: inquiry as a framework for the construction of a professional knowledge in teaching [Fomentar la práctica reflexiva en la formación de docentes: la investigación como marco para la construcción de un conocimiento profesional acerca de la enseñanza]. *Asia-Pacific journal of teacher education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 25, n° 2, págs. 111-128.
- Ben-Peretz, M. 1995. Reseña del libro *Making sense of teaching* [Dar sentido a la enseñanza]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 11, n° 1, págs. 103-106.
- Britzman, D. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach* [La práctica forma la práctica: un estudio crítico del aprendizaje de la docencia]. Albany, State University of New York Press.

- Bullough, R.V.; Gitlin, A. 1995. *Becoming a student of teaching: methodologies for exploring self and school context* [Llegar a ser estudiante de pedagogía: las metodologías para explorar su propia personalidad y el contexto escolar]. vol. 2. Nueva York, Garland.
- Cole, A.L.; Knowles, J.G. 1993. Shattered images: understanding expectations and realities of field experience [Imágenes despedazadas: comprender las expectativas y las realidades de la experiencia práctica]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 9, n°s 5/6, págs. 457-471.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education* [Democracia y educación]. Nueva York, The Free Press.
- Ethell, R.G. 1997a. *A critical first step in learning to teach: confronting the power and tenacity of student-teacher' beliefs and preconceptions* [Un primer paso esencial para aprender a enseñar: enfrentar la fuerza y la tenacidad de las creencias y prejuicios del futuro docente]. Ponencia presentada en la New Zealand Association of Research in Education (NZARE), Dunedin, Nueva Zelanda.
- . 1997b. *Reconciling propositional and procedural knowledge: beginning teachers' knowledge in action* [Reconciliar conocimiento proposicional y procedimental: el conocimiento en acción del docente principiante]. Tesis doctoral inédita, Griffith University, Brisbane, Australia.
- . 2000. *Teacher education or teacher training? Challenges of a changing educational context* [¿Formación de docentes o adiestramiento de docentes? Retos de un contexto educacional cambiante]. Ponencia presentada en el Teacher Education Forum of Aotearoa Nueva Zelanda, Christchurch, Nueva Zelanda.
- Featherstone, D.; Munby, H.; Russell, T. 1997. "Learning to teach: the learning is in the experience" [Aprender a enseñar: el aprendizaje está en la experiencia]. En: Featherstone, D.; Munby, H.; Russell, T., (comps.). *Finding a voice while learning to teach*, págs. 7-14. Londres, Falmer Press.
- Freire, P. 1983. *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York, Continuum. [Edición en español: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.]
- Fullan, M. 1982. *The meaning of educational change* [El significado del cambio educacional]. Toronto, OISE Press.
- Goodlad, J. 1991. Why we need a complete redesign of teacher education [Por qué necesitamos un replanteo completo de la formación docente]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 49, n° 3, págs. 4-6.
- . 1994. *Educational renewal* [Renovación educativa]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- . 1999. Whither schools of education? [¿Adónde van las escuelas de educación?]. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 50, n° 5, págs. 325-338.
- Halliburton, D. 1997. John Dewey: a voice that still speaks to us [John Dewey: una voz que aún nos habla]. *Change* (Washington, DC), enero/febrero, págs.24-29.
- Hooks, B. 1994. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom* [Enseñar a transgredir: la educación como la práctica de la libertad]. Nueva York, Routledge.
- Kagan, D.M. 1992a. Implications of research on teacher belief [Consecuencias de la investigación para las creencias del maestro]. *Educational psychologist* (Hillsdale, Nueva Jersey), vol. 27, n° 1, págs. 65-90.
- . 1992b. Professional growth among preservice and beginning teachers [El desarrollo profesional entre futuros docentes y docentes principiantes]. *Review of educational research* (Washington, DC), vol. 62, n° 2, págs. 129-169.
- Kane, R.G. 1993. *Knowledge in action: a longitudinal study of the propositional and procedural knowledge of the beginning teacher* [Conocimiento en acción: un estudio longitudinal del conocimiento proposicional y procedimental del docente principiante]. Tesis inédita de Maestría en Educación, Griffith University, Brisbane, Australia.
- Knowles, J.G.; Holt-Reynolds, D. 1991. Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education [Plasmar pedagogías mediante historias personales en la formación inicial de docentes]. *Teachers College record* (Nueva York, NY), vol. 93, n° 1, págs. 87-113.
- Korthagen, F.A.J. 2001. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* [Vincular la práctica y la teoría: la pedagogía de una formación de docentes realista]. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J.; Kessels, J.A.M. 1999. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education [Vincular la teoría y la práctica: cambiar la pedagogía de la formación de docentes]. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 28, n° 4, págs. 4-17.
- Levin, B.B. 1995. Using the case method in teacher education: the role of discussion and experience in teachers' thinking about cases [Uso del método de casos en la formación de docentes: el papel de la discusión y de la experiencia en el pensamiento del docente sobre los casos]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 11, n° 1.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher* [Maestro de escuela]. Chicago, University of Chicago Press.
- Loughran, J.; Brown, J.; Doecke, B. 2001. "Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching" [Continuidades y discontinuidades: el paso de la formación inicial al primer año de

- enseñanza]. *Teachers and teaching: theory and practice* (Abingdon, Reino Unido), vol. 7, n° 1, págs. 7-25.
- Malin, M. 1999. I'm rather tired of hearing about it ... Challenges in constructing an effective anti-racism teacher education program [Estoy cansado de oír hablar de eso... Retos en la construcción de un programa antirracista eficaz de formación de docentes]. *Curriculum perspectives* (Mount Lawley, Australia), vol. 19, n° 1, págs. 1-11.
- Noddings, N. 1998. Thoughts on John Dewey's 'Ethical principles underlying education [Pensamientos acerca de 'Los principios éticos que subyacen a la educación' de John Dewey]. *The elementary school journal* (Chicago, Illinois), vol. 98, n° 5, págs. 479-488.
- Palmer, P. 1998. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life* [El coraje de enseñar: explorando el paisaje interior de la vida de un docente]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Post-Primary Teachers Association. 2000. *Summary paper of PPTA concerns* [Reseña de las preocupaciones de la PPTA]. Presentado con motivo del Teacher Education Liaison Day, Christchurch College of Education, Christchurch, Nueva Zelanda, agosto 2000.
- Prawat, R.S. 1992. Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective [Las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje: una perspectiva constructivista]. *American journal of education* (Chicago, Illinois), págs. 354-395.
- Prestine, N.A.; LeGrand, B.F. 1991. Cognitive learning theory and the preparation of educational administrators: implications for practice and policy [La teoría cognitiva del aprendizaje y la preparación de los administradores del sector educativo: consecuencias para la práctica y para la política]. *Educational administration quarterly* (Thousand Oaks, California), vol. 27, n° 1, págs. 61-89.
- Russell, T. 1999. The challenge of change in teaching and teacher education [El reto del cambio en la enseñanza y la formación del docente]. En: Baird, J.R., (comp.). *Reflecting, teaching, learning: perspectives on educational improvement*, págs. 219-238. Cheltenham, Hawker Brownlow Education.
- . 2001. *Radical programme change in preservice teacher education: what and how we learn from personal and institutional experience* [Cambio radical de programa en la formación inicial de docentes: qué y cómo aprendemos de la experiencia personal e institucional]. Ponencia presentada a la American Educational Research Association, Seattle, Wisconsin.
- Russell, T.; McPherson, S. 2001. *Indicators of success in teacher education: a review and analysis of recent research* [Indicadores de éxito en la formación de docentes: reseña y análisis de la investigación reciente]. Ponencia presentada en el Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium on Teacher Education/Educator Training, Quebec.
- Rust, F.O. 1994. The first year of teaching: it's not what they expected [El primer año de docencia: no es lo que esperaban]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 10, n° 2, págs. 205-217.
- Sarason, S.B. 1993. *The case for change: rethinking the preparation of educators* [En defensa del cambio: repensar la preparación de los educadores]. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action* [La práctica reflexiva: cómo piensan los profesionales en la acción]. Nueva York, Basic Books.
- . 1995. Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology [El conocimiento en acción: la nueva teoría requiere una nueva epistemología]. *Change* (Washington, DC), noviembre/diciembre, págs. 27-35.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform [El saber y la enseñanza: fundamentos de la nueva reforma]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 57, n° 1, págs. 1-22.
- Smith, G.H. 1999. Paulo Freire: lessons in transformative praxis [Paulo Freire: lecciones de praxis transformadora]. En: Roberts, P., (comp.). *Paulo Freire, politics and pedagogy: reflections from Aotearoa-New Zealand*, págs. 35-42. Palmerston North, Dunmore Press.
- Smithrim, K. 2000. Who will teach? [¿Quién enseñará?]. En: Uptis, R., (comp.). *Who will teach? A case study of teacher education reform*, págs. 13-25. San Francisco, California, Caddo Gap Press.
- Stones, E. 1992. *Quality teaching: a sample of cases* [Enseñanza de calidad: un muestrario de casos]. Londres, Routledge.
- UNESCO. 1998. *World education report: teachers and teaching in a changing world* [Informe Mundial sobre la Educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación]. París, UNESCO.
- Varvrus, M. (en prensa) Successful teacher education programs in the era of reform: an essay review of 'Studies in excellence in teacher education' [Programas satisfactorios de formación de docentes en la era de la reforma: una reseña de ensayos de "Estudios sobre excelencia en la formación de docentes"]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido).
- Weinstein, C.S. 1989. Teacher education students' preconceptions of teaching [Formación de docentes: los prejuicios de los estudiantes acerca de la enseñanza]. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 40, n° 2, págs. 53-60.

- Wubbels, T. 1992. Taking account of student-teachers' preconceptions [Tomar en cuenta las ideas preconcebidas de los futuros docentes]. *Teaching and teacher education* (Oxford, Reino Unido), vol. 8, n° 2, págs. 137-149.
- Yost, D.S.; Sentner, S.M.; Forlenza-Baily, A. 2000. An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century [Un examen de la construcción de la reflexión crítica: consecuencias para la programación de la formación de docentes en el siglo XXI]. *Journal of teacher education* (Washington, DC), vol. 51, no. 1, págs. 39-49.

Versión original: inglés

Abbas Bazargan (República Islámica del Irán)

Doctor por la Universidad de Pittsburgh. Diplomado en estadística por la Universidad de Chicago. Desde 1993, profesor de metodología de la investigación y estadística de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Teherán. Sus principales temas de investigación son la garantía y la evaluación de la calidad de la educación superior. Ha acuñado el término “pedagometría” para la aplicación de la estadística a la mejora de la calidad de los sistemas educativos. Es asesor técnico principal/consultor internacional del PNUD, la OIT y UNESCO/OIE y miembro del comité consultivo de redacción de varias revistas científicas, entre ellas *Higher Education Policy*. Su libro sobre *Education Evaluation* [Evaluación de la enseñanza] acaba de publicarse en persa (2002). Correo electrónico: abazarga@chamran.ut.ac.ir

TENDENCIAS/CASOS

LA EDUCACION SUPERIOR: MEDICION DEL ACCESO Y CALIDAD: UN ESTUDIO DE CASO DEL IRAN

Abbas Bazargan

Introducción

Bajo la forma de estadísticas, los indicadores educacionales revelan algo sobre la salud de un sistema educativo (Wyatt, 1994). La demanda de información combinada con la capacidad tecnológica para proporcionarla ha popularizado el concepto de indicadores educacionales (Stern, 1986). Los modelos conceptuales que se elaboraron para los sistemas de indicadores en los últimos dos decenios comprenden una combinación de indicadores de insumos, procesos, productos, resultados y logros de los sistemas educativos. Estos factores están relacionados con el modelo de elementos organizativos (Kaufman y Herman, 1991) y son útiles en la planificación de los sistemas educativos. Por ejemplo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos ha concebido un sistema de 31 indicadores, recogidos en *Education at a glance* [Panorama de la educación] (OCDE, 2000), formado por: dos indicadores del contexto; siete de los recursos financieros y humanos que se invierten en la educación; siete que miden el nivel de acceso a la educación, la participación y los progresos de los alumnos; siete que miden las condiciones de aprendizaje y la organización de las

escuelas; cinco que miden los resultados de la educación en los planos individual, social y laboral; y tres que miden los logros de los alumnos. En cuanto a la medición del acceso a la enseñanza superior y su calidad, los sistemas de indicadores que se elaboran se aplican a la compilación y el análisis sistemáticos de datos para la formulación de políticas. La concepción de estos indicadores requiere una base de datos exhaustiva. En los países en desarrollo, en los que no existen bases de datos completas, no se puede aplicar un conjunto de indicadores completo.

No obstante, a fin de medir el acceso a la educación superior en la República Islámica del Irán, se ha aplicado el indicador dado por la proporción entre la matrícula en la educación superior y el grupo de edad de 18 a 24 años. Sobre la base de lo anterior, en este artículo examinaremos en primer lugar el acceso a la educación superior y luego las experiencias sobre la medición de la calidad de la enseñanza superior en el país.

Antecedentes de la educación superior en el Irán

El establecimiento de centros de enseñanza superior en el antiguo Irán (Persia) se remonta al siglo III d.C. (Hekmat, 1972). El centro Gondishapoor de enseñanza superior fue fundado antes del año 272 d.C. (Comisión Nacional Iraní para la UNESCO, 1963). Sin embargo, pese a la larga historia de la enseñanza superior en esta antigua tierra, recién en el siglo XX comenzaron a funcionar instituciones terciarias modernas. La Universidad de Teherán, el primer establecimiento de esta índole, fue inaugurada en 1934 y en los decenios ulteriores se crearon otras universidades provinciales y nacionales. En 1960, el número de alumnos en instituciones terciarias se elevaba a 18.000 (Hatami, 1963). En los dos decenios siguientes, la población estudiantil aumentó a un ritmo cada vez más rápido, y en 1979 el total de matrículas ascendía a 176.000. Aunque la mayoría de las instituciones terciarias eran públicas, el acceso a ellas era muy selectivo. Durante este período, el número de aspirantes a las instituciones de educación superior era diez veces mayor que el de las plazas disponibles, lo que obligó a un número considerable de candidatos a marchar al extranjero para cursar estudios superiores. En 1960, por ejemplo, había 14.000 estudiantes iraníes en el extranjero (Hatami, 1963). Dicho de otro modo, entre los egresados de la enseñanza secundaria que no eran admitidos en las instituciones nacionales de educación superior existía una tendencia muy pronunciada a buscar ser admitidos en universidades del exterior del país.

Frente a la elevada demanda social de educación superior, en 1983, esto es, después de la Revolución Islámica, se estableció un sistema universitario no público llamado Universidad

Islámica Azad, que atrajo a muchos candidatos que habían intentado estudiar en el extranjero. La Universidad posee un campus principal en Teherán y varias ramas (unidades) en todo el país. Esta universidad experimentó un crecimiento tan rápido que en el término de 15 años poseía ya 140 unidades. Para abrir nuevas unidades, incluso en regiones lejanas, movilizó recursos y asistencia locales mediante la organización de clases nocturnas en escuelas y la contratación de profesionales para que impartieran clases como personal de tiempo parcial. Aunque la Universidad Islámica Azad tiene sus propios métodos de admisión y contratación del personal, la planificación académica general, como la concepción de los cursos y la organización de los planes de estudios, depende del Ministerio de Ciencias, Investigación y Tecnología.

En la actualidad, hay más de ochenta universidades públicas y varias universidades y centros de educación superior privados. En septiembre de 2000, el sistema de educación superior iraní contaba con alrededor de 1.400.000 alumnos. Esto quiere decir que en los últimos dos decenios, la población estudiantil ha aumentado a un promedio anual del 11% (Tavakol, 1999). Sin embargo, otros componentes del sistema de educación superior, como el de los docentes calificados y el de los recursos financieros, no han mantenido el mismo ritmo de crecimiento.

El acceso a la educación superior

Durante los cuatro primeros decenios de la educación superior en Irán, el desarrollo de las instituciones terciarias fue muy lento (Bazargan, 2000), pero después de 1990 se produjo una rápida aceleración. La razón de matrícula en la educación superior y el grupo de edad de 18 a 24 años de 1979 a 1997 figura en el Cuadro 1.

CUADRO 1: Proporción del grupo de edad de 18 a 24 años en la población estudiantil de la República Islámica del Irán, comparada con la de otros países.

País	Año	%	País	Año	%
República Islámica del Irán	1979	5,0	Egipto	1993	19,2
	1989	9,0	Francia	1993	43,2
	1993	16,9	Japón	1990	31,3
	1997	24,0	República de Corea	1994	39,9
			Turquía	1994	14,8

Fuente: UNESCO, 1996; Plan and Budget Organization, 1998.

Como se ha indicado en el Cuadro 1, hasta 1990 el acceso a la educación superior era muy limitado en Irán. Sin embargo, en el último decenio aumentó rápidamente debido principalmente al establecimiento del sistema de la Universidad Islámica Azad, cuyas inscripciones representaban, en 1998, cerca del 52% del total. En el último decenio, la tasa de crecimiento anual de la población estudiantil del sistema de la Universidad Islámica Azad sobrepasó el 20%, porcentaje dos veces superior a la tasa media de crecimiento anual de toda la población estudiantil del país.

Aunque la distribución de las unidades de la Universidad Islámica Azad a lo largo del país hace que ésta parezca un sistema de aprendizaje abierto, en realidad se trata de un sistema terciario tradicional. Esta Universidad no aplica técnicas de aprendizaje abierto ni provee oportunidades de aprendizaje mediante aulas virtuales. Se limita a ofrecer una oportunidad de aprendizaje al número cada vez mayor de personas que quieren ingresar en establecimientos de educación superior.

Otro indicador del nivel de acceso a la educación superior es la proporción de estudiantes matriculados en primer año con respecto al número de candidatos a la admisión. En el Cuadro 2 figura esta proporción en diversos años del período 1989-1997.

CUADRO 2: Proporción de estudiantes matriculados en primer año con respecto al número de candidatos a la admisión en la educación superior en el Irán.

Año	Inscripciones en primer año	Candidatos a la admisión	%
1989	137.000	752.000	18
1993	248.000	1.019.000	24
1997	318.000	1.232.000	26

Como indica el Cuadro 2, en el último decenio, el acceso a la educación superior ha progresado considerablemente en el Irán. En la actualidad, un candidato tiene aproximadamente una posibilidad entre cuatro de ser admitido en un establecimiento de educación superior.

En comparación con los otros países en desarrollo de la región seleccionados, el indicador revela que el acceso a la educación superior en el Irán es bastante satisfactorio, aunque es inferior al de la República de Corea, un país de reciente industrialización. Obviamente, el indicador de acceso que se muestra en el Cuadro 2 para el Irán es muy inferior al de los países desarrollados.

Otro indicador es la proporción de mujeres sobre el total de la población estudiantil. Este indicador, que en 1978-1979 ascendía al 29,6% en las instituciones públicas de

educación superior, llegó al 41,9% en 1998-1999. Además, la proporción de candidatas admitidas en instituciones públicas de educación superior pasó del 21% en 1989 al 57% en 1999. En las instituciones privadas, la proporción aumentó del 37% al 46% en el mismo período. Esta mejora fue el fruto de políticas formuladas específicamente para dar a las mujeres mayor acceso a la educación superior y aumentar su nivel de participación.

La Universidad de Teherán está considerada una institución pionera dentro del sistema iraní de educación superior. La impresión general es que esta universidad es la mejor del país en muchos campos de estudios y, por lo tanto, ha visto incrementas sus pedidos de admisión. Según un estudio de la situación socioeconómica de los alumnos de la Universidad de Teherán, la población estudiantil no refleja el verdadero nivel socioeconómico de la población en el nivel nacional (Bazargan, 1995). Los estudiantes procedentes de familias de clase media y clase media alta son demasiado numerosos en la Universidad de Teherán. La representación de estudiantes mujeres, por el contrario, es satisfactoria. La proporción de mujeres que cursan estudios de ciencias básicas y de ingeniería aumentó en los últimos dos decenios. En lo que respecta al acceso de estudiantes procedentes de diferentes regiones del país, se observan diferencias notables entre las provincias. Los estudiantes procedentes de las tres provincias más cercanas a la universidad (Teherán, Semnan y Zanjan) tienen más posibilidades de acceder a ella. Aunque se la considera como una universidad nacional, no satisface esta condición respecto de las expectativas de los candidatos provenientes del resto de las provincias del país.

Medición de la calidad de la educación superior

Medir y mejorar la calidad de los sistemas de educación superior es en la actualidad una prioridad en muchos países (Kells, 1995; Bazargan, 1999*b*). No obstante, la noción de calidad varía en función de las personas (Bazargan, 1999*a*). La práctica de la medición de la calidad de la educación superior puede enfocarse de dos maneras:

- el cumplimiento de los objetivos que se han determinado;
- la conformidad con los estándares preestablecidos (L'Ecuyer y Peace Lenne, 1994).

La aplicación de esos enfoques requiere un ejercicio de evaluación. En los últimos dos decenios, la evaluación de las instituciones de educación superior del Irán se ha llevado a cabo de manera esporádica. Ninguno de los dos enfoques mencionados se ha aplicado para medir la calidad de esas instituciones. Sin embargo, dado el rápido aumento de la población

estudiantil y el lento crecimiento de los docentes calificados, se puede suponer que aún queda mucho por hacer para mejorar la calidad.

En 1995 se inició un intento sistemático de evaluación de la calidad en el sistema de educación médica. Sobre esta base, en 1996 se inició un proyecto piloto para medir la calidad de la educación superior en el Irán (Bazargan, 1999a). Como mencionamos anteriormente, en el marco de este proyecto se adoptó el primer enfoque de medición de la calidad. A este respecto, la calidad de la educación superior fue definida como el grado en que el resultado del sistema (graduados, resultados de investigación, servicios profesionales) cumple con los criterios de éxito relacionados con los objetivos predeterminados.

En este contexto, se estableció una serie de indicadores y se recopilaron información sistemática sobre varios aspectos atinentes a seis departamentos de las instituciones de educación superior. Se definieron criterios de éxito y se formuló una apreciación de la calidad con respecto a los objetivos que se habían determinado en cada departamento. Los docentes participaron en el proceso dando su parecer acerca de la calidad. Los resultados de una autoevaluación piloto fueron tan prometedores que se decidió introducir la autoevaluación en todo el sistema de educación médica universitaria. Por ende, el año siguiente 30 departamentos de medicina interna de las universidades de ciencias médicas aplicaron el método de autoevaluación. En una segunda etapa de medición de la calidad, se solicitará el parecer de grupos de pares respecto de los departamentos que hayan realizado esa autoevaluación.

Se espera que los departamentos de medicina interna que han medido su calidad mediante la autoevaluación preparen planes estratégicos de mejora constante. Este enfoque para la medición de la calidad ha ganado terreno en el sistema iraní de educación superior. Hoy día, no sólo las universidades públicas, sino también las privadas, adoptan el modelo de autoevaluación para medir y mejorar su calidad.

Conclusiones

Para medir el acceso a la educación superior en Irán, se han aplicado dos indicadores. Como ya se ha dicho, el acceso a la educación terciaria ha mejorado en los dos últimos decenios, pero la calidad de las oportunidades educativas que se ofrecen es discutible (Bazargan, 2000). Los progresos realizados en materia de acceso a la educación superior no han ido acompañados de una mejora de la calidad, entre otros motivos, por la falta de un sistema institucional de medición de la calidad y de mecanismos para mejorar.

RECUADRO 1. Los criterios más importantes en un proyecto de autoevaluación departamental

1. Estructura organizacional

- 1.1. Dirección departamental
- 1.2. Cantidad y distribución de los profesionales por: edad, sexo, rango académico, área de mayor experiencia y función principal.
- 1.3. Cantidad y distribución de personal auxiliar por: posición, edad y sexo.
- 1.4. Actividad docente por profesor con dedicación de tiempo completo.
- 1.5. Proyectos de investigación auspiciados.
- 1.6. Productividad académica por tipo.

2. Población estudiantil

- 2.1. Características del ingreso.
- 2.2. Mejoras.
- 2.3. Uso de la capacidad de admisión.
- 2.4. Interacción estudiante-docente.
- 2.5. Opinión de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus respectivos programas.

3. Programas de grado

- 3.1. Demanda de programas (cantidad de candidatos, como primera elección, por programa).
- 3.2. Matrícula de estudiantes por orientación secundaria.
- 3.3. Opinión del claustro docente sobre los conocimientos, las actitudes y las competencias desarrolladas por los estudiantes en el programa.
- 3.4. Opinión del claustro docente sobre la demanda de graduados.
- 3.5. Relevancia de los programas para las necesidades de desarrollo.

4. Procesos de enseñanza-aprendizaje

- 4.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje usualmente aplicadas en cada curso.
- 4.2. Tipo de materiales de enseñanza y otros recursos utilizados en cada curso.
- 4.3. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- 4.4. Frecuencia del diálogo con los estudiantes acerca de sus logros.

5. Graduados

- 5.1. Razón de graduados y matriculación por programa.
- 5.2. Cantidad y proporción de empleados.
- 5.3. Cantidad y proporción de los que continúan sus estudios en el programa.
- 5.4. Opinión de los graduados sobre los conocimientos, las actitudes y las competencias que desarrollaron en el programa y la relevancia del plan de estudios respecto de las oportunidades de empleo.
- 5.5. Opinión de los empleadores sobre las habilidades de los graduados.
- 5.6. Frecuencia y variedad de la productividad científica de los graduados.

En relación con la medición de la calidad, cinco series de criterios (ver Recuadro 1) e indicadores conexos fueron adaptados a la educación superior en el Irán. Estos criterios constan de 26 indicadores, que incluyen: seis para los insumos; siete para los procesos y nueve para los resultados. Entre los resultados más importantes obtenidos por la aplicación de dichos indicadores se encuentran:

- Una mayor conciencia acerca de las cuestiones referidas a la calidad y su mejoramiento.

- El establecimiento de bases de datos que constituyen la infraestructura necesaria para la transparencia y la mejora de la calidad de los insumos, los procesos y los productos del sistema de educación superior.
- El fortalecimiento del espíritu y la cultura de trabajo en equipo para la mejora constante de la calidad.

Además, el sistema de indicadores múltiples utilizado para medir la calidad se revisa constantemente. A partir de los resultados de la aplicación de esos indicadores, se proponen políticas que se pueden implementar tanto en los departamentos, las facultades y las universidades como en el plano nacional para mejorar la calidad.

Referencias

- Bazargan, A. 1995. El acceso a la enseñanza superior y la participación en ésta: estudio de la Universidad de Teherán. *Quarterly journal of psychology and education* (Teherán), vol. 1(1), págs. 57-82. [En persa.]
- . 1999a. De la autoevaluación a la convalidación para mejorar la calidad de la enseñanza superior: tendencias recientes en el Irán y esbozo de un modelo. *Quarterly journal of psychology and education* (Teherán), vol. 3 (1-4), págs. 1-15. [En persa.]
- . 1999b. Introduction to assessing quality in medical higher education in Iran: challenges and perspectives [Introducción a la evaluación de la calidad de la educación superior en medicina en el Irán: retos y perspectivas]. *Quality in higher education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 5(1), págs. 61-67.
- . 2000. Internal evaluation as an approach to revitalize university systems: the case of the Islamic Republic of Iran [La evaluación interna como estrategia para revitalizar los sistemas universitarios: el caso de la República Islámica del Irán]. *Higher education policy* (Oxford, Reino Unido), vol. 13(2), págs. 173-180.
- Comisión Nacional Iraní para la UNESCO. 1963. *Iran-Shahr*, vol.1. Teherán, University of Tehran Press.
- Hatami, A. 1963. *Iran* [Irán]. Teherán, General Department of Publications and Broadcasting.
- Hekmat, A. 1972. *Education in ancient Iran* [La educación en el antiguo Irán]. Teherán, Institute for Planning in Science and Education.
- Kaufman, R.; Herman, J. 1991. *Strategic planning in education* [La planificación estratégica en el ámbito de la educación]. Lancaster, Pennsylvania, Technomic.
- Kells, H.R. 1995. *Self-study process* [Proceso de autoaprendizaje]. Cuarta edición. Phoenix, Arizona, Oryx Press.
- L'Ecuyer, J.; Peace Lenne, M. 1994. Quality assurance in a changing world [La garantía de la calidad en un mundo en evolución]. En: Craft, A., (comp.). *International development in assuring quality in higher education*. Londres, Falmer.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2000. *Education at a glance* [Panorama de la educación]. París, OCDE.
- Plan and Budget Organization. 1998. Base de datos sobre el tercer plan quinquenal de enseñanza superior. Teherán, PBO, Dept. of Higher Education. [Documentos en persa inéditos].
- Stern, J.D. 1986. The education indicators project in the United States: Office of Educational Research and Improvement [El proyecto de indicadores de la educación en los Estados Unidos: Office of Educational Research and Improvement]. En: CERI, 1994. *Making education count (developing and using international indicators)*. París, OCDE.
- Tavakol, M. 1999. Higher education status in Iran: realities and challenges [La situación de la educación superior en el Irán: realidades y desafíos]. *Research and planning in higher education* (Teherán), vol. 6(4), págs. 1-26.
- UNESCO. 1996. *Statistical yearbook* [Anuario estadístico]. París, UNESCO.
- Wyatt, T. 1994. Education indicators: a review of the literature [Indicadores de educación: análisis de la bibliografía]. En: Centre for Educational Research and Innovation. *Making education count: developing and using international indicators*, págs. 99-121. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.

Versión original: inglés

M.K. Raina (India)

Profesor y director del Departamento de Psicología de la Enseñanza y de Fundamentos de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones y Capacitación en Pedagogía, Nueva Delhi. Fue Miembro Superior del Consejo Indio de Investigaciones en Ciencias Sociales, Universidad Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi. Recibió el Premio VKRV Rao de Ciencias Sociales y el Primer Premio de Creatividad del Consejo Mundial de Niños Dotados y de Talento, Estados Unidos de América. Recientemente ha publicado estudios acerca de Rabindranath Tagore. Sus dos últimos libros son *Creativity Passion* [Pasión por la creatividad] e *International Perspectives in Creativity Research* [Perspectivas internacionales de las investigaciones sobre la creatividad]. Es director adjunto de la *Encyclopedia of Psychology* [Enciclopedia de psicología] y colaborador de la *Encyclopedia of Creativity* [Enciclopedia de la creatividad] y de la *Encyclopedia of Psychology and Neuroscience* [Enciclopedia de psicología y neurociencia].

PERFILES DE EDUCADORES

SRI AUROBINDO

(1872–1950)

M.K. Raina

Explorador y aventurero de la conciencia (Das, 1977, 1999; Joshi, 1998a), visionario de la evolución (Satprem, 1984), Sri Aurobindo (1972a, pág. 49) había revelado: “Nadie puede escribir acerca de mi vida porque no ha estado en la superficie como para que el hombre la vea”, apreciación que encuentra ecos en Rabindranath Tagore (véase Raina, 1997), el poeta-artista, compatriota bengalí y premio Nobel de literatura con quien Aurobindo se sentía en una profunda reciprocidad y que también había advertido que no debemos buscar al poeta en su biografía. De hecho, a juicio de McDermott (1972), “interpretar la vida de una gran personalidad espiritual es siempre una empresa traicionera, y la vida de Sri Aurobindo es particularmente inescrutable” (pág. 15).

Nacido en Calcuta, entonces la capital de la India británica, el 15 de agosto de 1872, Aurobindo Ackroyd Ghose –el segundo nombre occidental se lo puso su padre al nacer– era el tercer hijo del doctor Krishnadhan Ghose y de Swarnalata Devi. El tratamiento “Sri”, usado tradicionalmente como señal de respeto o veneración, formaba parte de su nombre. En sánscrito, “aurobindo” significa loto. Su padre lo eligió pensando que era único, sin saber que en el lenguaje del ocultismo, el loto es el símbolo de la conciencia divina.

Aurobindo recibió su primera educación en un colegio de monjas para niños europeos; en 1879, su padre lo llevó a Inglaterra para que cursara estudios en Manchester y más tarde en

la St. Paul's School de Londres. Gracias a una beca de la St. Paul's, Aurobindo pudo ingresar en 1889 en el King's College de la Universidad de Cambridge. Ganó la práctica totalidad de los premios de griego y latín. En 1892 aprobó la primera parte del examen de fin de carrera de Clásicas con las mejores notas. El mismo año salió airoso del examen de ingreso en la Administración Pública de la India, pero no se presentó a la prueba de equitación y no fue nombrado funcionario.

Sri Aurobindo, que había comenzado a escribir a edad temprana, ya durante sus años de escolar en Manchester (1879–1984), siguió cultivando su creatividad en todas las turbulentas fases de su vida, incluso durante su encarcelamiento. Su primer libro, una colección de poemas titulada *Songs to Myrtilla* [Canciones a Myrtilla], fue publicado en 1895. En el tiempo transcurrido entre ese momento y el último libro que publicó en vida, *Savitri* (1950), escribió numerosas obras sobre yoga, cultura y sociología, además de poesías y obras de teatro, contribuciones todas ellas de gran importancia y variedad al pensamiento y la acción humanos.

Sri Aurobindo creó una nueva cosmología y una nueva metafísica en su libro *Life divine* [Vida divina], “considerada la obra maestra del siglo en el campo de la filosofía” (Vrekhem 1999, pág. 44). En esta obra y en sus cartas revolucionó la concepción misma de la psicología y le dio un nuevo fundamento. Formuló un enfoque profundamente nuevo de la sociología en *The human cycle* [El ciclo humano], demostrando a través de un análisis perspicaz de los sistemas pasados y presentes de pensamiento social y político cómo la base de un orden social nuevo y duradero ha de ser una actitud verdaderamente espiritual. Extendió la aplicación de este mismo enfoque a la esfera de la política internacional en *The ideal of human unity* [El ideal de la unidad humana] y en sus escritos sobre educación formuló una teoría que, con algunas variaciones, podría adaptarse a todas las naciones del mundo para fomentar el crecimiento de la conciencia integral en todos los alumnos y devolver al Espíritu su autoridad legítima sobre una materia desarrollada y aprovechada al máximo. En *The synthesis of Yoga* [La síntesis del yoga] demostró cómo todos los sistemas de yoga se combinan y convergen en el camino a la Supermente. En *The secret of the Vedas* [El secreto de los Vedas], *The essays on the Gita* [Los ensayos sobre el Gita] y en sus escritos sobre los Upanishads, inicia nuevas formas de estudio de los textos indios antiguos que harían época, arrojando nueva luz en lo filosófico y reduciendo la antropología y la antropomorfología al lugar que en justicia les corresponde en un plan equilibrado de conocimientos. Ofreció una interpretación iluminadora de la cultura india a través de los siglos en *The foundations of Indian culture* [Los cimientos de la cultura india].

En su intrincado poema épico *Savitri*, Sri Aurobindo desvela la consumación de los muchos estilos poéticos que ensayó en todas sus obras. Se ha estimado que sus 24.000 versos blancos forman el poema más extenso escrito jamás en inglés. En *The future poetry* [La poesía futura], Sri Aurobindo elaboró una teoría literaria (Heehs, 1989, 1998), tenida por una original contribución a la estética en su concepto de poesía (Gokak, 1973).

Todas esas obras, junto a sus traducciones, cartas y obras menores, fueron compiladas y publicadas sistemáticamente tras su fallecimiento el 5 de diciembre de 1950. En 1972, con ocasión del centenario de su nacimiento, salió a la luz una nueva edición en 30 volúmenes. La Academia Sueca examinó su candidatura al premio Nobel de 1950, el último año de vida de Sri Aurobindo (Heehs, 1989).

Hay muchas maneras de acercarse a Sri Aurobindo, pero la luz que se puede alcanzar de él, como observó Joshi (1998b), dependerá de la altura y de la amplitud de la búsqueda de cada cual. Planteándonos las preguntas más hondas acerca del mundo y de sus posibilidades futuras y del papel que hemos de desempeñar en él y también de cómo hemos de prepararnos para cumplirlo, daremos con la verdadera pertinencia de Sri Aurobindo y nos sentiremos realmente preparados para estudiarlo a él y a la conciencia supramental que descubrió e hizo descender a la tierra.

Tres problemas fundamentales orientaron la búsqueda espiritual y la reflexión filosófica y contribuyeron a configurar las teorías principales de nuestro autor. Ellos son: la paradoja de la vida nacional de la India, el supuesto conflicto entre espiritualidad y acción, y la evolución del ser humano. La búsqueda de soluciones a estos problemas guarda relación con la tensión única y creativa que en su propia experiencia se dio entre la espiritualidad y la política, tanto en sus años de actividad pública como durante sus cuatro décadas de *sadhana* (retiro espiritual) en Pondichery (Chaudhuri, 1972; McDermott, 1972). Los escritos de Aurobindo proporcionan la fuerza que se necesita para la acción, la realización y la transformación, reflejada en su filosofía, a la que llega a través de la experiencia interior. Así, escribió (ver Heehs, 1989, pág. 110): “A decir verdad, nunca me sentí satisfecho hasta que llegó la experiencia y sobre esta experiencia fundé más tarde mi filosofía”. Su filosofía integral (ver Sorokin, 1960) nace de su yoga, y no a la inversa.

Dos frases tomadas de los escritos de Sri Aurobindo resumen su mensaje: “perfección integral” y “religión espiritual de la humanidad”. Su llamamiento a la integralidad y a la síntesis aparece clarísimamente reflejado en las siguientes afirmaciones: “Nosotros, los del día venidero, nos situamos a la cabeza de una nueva era de desarrollo que debe conducir a una nueva y más amplia síntesis. [...] No pertenecemos a los amaneceres del pasado sino a los

mediodías del futuro” (en Joshi, 1998b, pág. 3). Sri Aurobindo considera que la educación es fundamental para alcanzar la perfección integral.

La educación integral al servicio del crecimiento del alma

Originalmente poeta y político, no filósofo, Sri Aurobindo dedicó 45 de sus 78 años de vida a la práctica del yoga y concibió una filosofía de afirmación completa, afirmando la realidad del mundo desde el punto de vista supremo y el valor de la acción sociopolítica desde el punto de vista espiritual. (Chaudhuri, 1972). Tenía plena conciencia de la importancia de las variaciones en el concepto de hombre, de su vida y destino, de la nación y de la humanidad y de la vida del género humano, que aparecen reflejadas en las respectivas filosofías de la educación, y concibió su plan de educación integral enraizado en el “alma en desarrollo de la India, al servicio de sus necesidades futuras, de la grandeza de su autocreación venidera, de su espíritu eterno” (Sri Aurobindo en Sen, 1952, pág. 3). La India, según Sri Aurobindo (1990, pág. 15), siempre ha visto en el ser humano un alma, una porción de la Divinidad envuelta en la mente y el cuerpo, una manifestación consciente en la Naturaleza del ser y el espíritu universales. En su filosofía de la educación (*ibíd.*, pág. 9), Sri Aurobindo sostenía el principio básico, pero comúnmente olvidado, de que “es el espíritu, la cuestión viva y palpitante de que tenemos que ocuparnos, y no se trata, pues, de escoger entre el modernismo y la antigüedad, sino entre una civilización importada y las posibilidades mayores de la mente y la naturaleza indias; no entre el presente y el pasado, sino entre el presente y el futuro”. De acuerdo con Sri Aurobindo, al concebir una educación verdadera y viva, hay que tener en cuenta tres cosas: el ser humano, el individuo en lo que tiene de común con los demás y en su singularidad, la nación o pueblo y la humanidad universal.

A tenor de ello, Aurobindo concebía la educación como un instrumento para que el espíritu actuara verdaderamente en la mente y el cuerpo de cada cual y de la nación. Concibió una educación que, en el caso del individuo, tuviese por objeto central el crecimiento del alma y de sus potencias y posibilidades, y que en el caso de la nación, tuviese por primer objetivo la conservación, el fortalecimiento y el enriquecimiento del alma-nación y de su *dharma* (virtud), y que alzase a ambos, individuo y nación, a las potencias de la vida y a la mente y el alma ascendentes de la humanidad. En ningún momento perderá de vista el objeto principal del hombre, el despertar y el desarrollo de su ser espiritual (*ibíd.*, pág. 16). Es éste el concepto que inspira la educación integral verdadera y viva.

La integralidad de la educación se concibe como un proceso de crecimiento orgánico y el modo en que se pueden desarrollar e integrar las distintas facultades dependerá de la inclinación, el ritmo de progresión y la ley de desarrollo de cada niño, de su *Swabhava* (disposición intrínseca) y *Swadharna* (naturaleza interior). No se concibe la educación integral como yuxtaposición de una serie de materias ni tan siquiera como yuxtaposición de una variedad de facultades. La idea es dar facilidades para diversas facultades y materias y distintas combinaciones de búsquedas de conocimiento, poder, armonía y destreza en obras. Estas facultades se proporcionan de manera tal que puedan ser utilizadas por cada alumno y por el profesor con el fin de que se pueda alentar un proceso natural de desarrollo armonioso.

***Antahkarna* (mente): el instrumento del educador**

Según Sri Aurobindo, la mente, o *antahkarna*, compuesta de cuatro capas, es el instrumento del educador.

El depósito de impresiones mentales anteriores, la *citta*, o almacén de la memoria, que debemos diferenciar del acto específico de la memoria, es el cimiento sobre el que descansan las demás capas. La memoria pasiva o *citta* no necesita adiestramiento, es automática y por naturaleza suficiente para su tarea; ni el más leve objeto de conocimiento que penetra en su campo de aplicación deja de ser aprehendido, colocado e impecablemente conservado en ese admirable receptáculo. Es la memoria activa, una función más elevada pero desarrollada con menos perfección, la que necesita mejora.

La *Manas*, o mente propiamente dicha, el sexto sentido de la psicología india, es la segunda capa. Tiene por función recibir las imágenes de las cosas traducidas en vista, oído, olfato, gusto y tacto, los cinco sentidos, y traducirlas de nuevo a pensamientos-sensaciones. Por lo tanto, para que no se atrofien ni dañen por falta de uso es crucial emplear correctamente los seis sentidos, adiestrados por el propio niño bajo la dirección del maestro, hasta lograr la exactitud precisa y la sensibilidad fina y sutil de la que son capaces. Además, sea cual sea la asistencia que puedan proporcionar los órganos de acción, debe emplearse a fondo. La mano, por ejemplo, ha de adiestrarse para reproducir lo que el ojo ve y lo que la mente percibe. El habla, hasta conseguir una expresión perfecta del conocimiento que posee toda la *antahkarna*.

El verdadero instrumento de la reflexión, la tercera capa, es el intelecto o *buddhi*. Ordena y dispone del conocimiento adquirido por las demás partes de la máquina. Por lejos, la parte más importante de las tres mencionadas hasta ahora para la educación, Sri Aurobindo considera que el intelecto está compuesto de distintos grupos de funciones, divisibles en dos clases principales, las funciones y facultades de la mano derecha y las funciones y facultades

de la mano izquierda (por sus consecuencias en el contexto de la especialización hemisférica y la educación, ver Raina, 1979).

Las facultades de la mano derecha son globales, creativas y sintéticas; las de la mano izquierda, críticas y analíticas. A la mano derecha pertenecen el juicio, la imaginación, la memoria, la observación; a la izquierda, la comparación y el razonamiento. Las facultades críticas distinguen, comparan, clasifican, generalizan, deducen, infieren y concluyen; son las partes que componen la razón lógica. Las facultades de la mano derecha engloban, ordenan, juzgan por derecho propio, captan, retienen y manipulan. La mente de la mano derecha es la dueña del conocimiento, la de la mano izquierda su sirviente. La mano izquierda sólo toca el cuerpo del conocimiento, la mano derecha penetra en su alma. La mano izquierda se limita a la verdad establecida, la mano derecha capta lo que aún es difícil de aprehender y de establecer. Ambas son esenciales para la plenitud de la razón humana. Estas importantes funciones de la máquina deben ser llevadas a su capacidad de trabajo más elevada y refinada para que la educación del niño no sea imperfecta y unilateral (Aurobindo, 1990, pág. 24).

Sri Aurobindo añade que existe otra capa más de facultades que, aun sin haberse desarrollado completamente en el hombre, está alcanzando gradualmente un desarrollo más amplio y una evolución más perfecta.

Conocemos los poderes característicos de este estrato superior del conocimiento principalmente a través de los fenómenos de la genialidad: el discernimiento fuera de lo normal, la percepción intuitiva de la verdad, la inspiración plena del habla, la visión directa del conocimiento hasta el punto de que a menudo constituye una revelación, convirtiendo al sujeto en profeta de la verdad. Estos poderes son poco comunes en su desarrollo más elevado, aunque muchos los poseen de manera imperfecta o a rachas. La razón crítica de la humanidad aún desconfía grandemente de ellos debido a una mezcla de error, capricho y una imaginación sesgada que obstruye y distorsiona su funcionamiento perfecto. Sin embargo, está claro que la humanidad no podría haber alcanzado su estadio actual de no haber sido por la ayuda de estas facultades. Es una cuestión a la que los educadores todavía no se han enfrentado: qué hacer con este elemento grandioso y desconcertante, el elemento de genialidad en el alumno. El mero instructor hace todo lo posible por desalentar y reprimir el genio; el maestro más liberal lo acoge de buen grado (*ibíd.*, pág. 25).

La importancia de la educación física y moral

Al intentar realizar una síntesis de los valores de Oriente y Occidente en la filosofía contemporánea de la educación, Sri Aurobindo insistió en que un cuerpo sano es una condición necesaria para los logros intelectuales o espirituales. Para él, la educación física no sólo significa el correcto funcionamiento de los distintos órganos del cuerpo, sino también el fomento de la fortaleza, del equilibrio y de un sentido de la belleza. La belleza es el ideal que la vida física tiene que hacer realidad. “Si lo que buscamos es la perfección total del ser”, dice Sri Aurobindo, “no puede dejarse de lado su parte física, ya que el cuerpo es la base material, el instrumento que hemos de usar. [...] La perfección del cuerpo, la mayor perfección que podamos alcanzar con los medios a nuestra disposición, ha de ser el objetivo final de la cultura física”. Por tanto, “el desarrollo de la conciencia física ha de ser siempre una parte importante de nuestro propósito, pero para ello el desarrollo adecuado del propio cuerpo es un

elemento esencial; la salud, la fortaleza, la buena forma física son las necesidades primeras, pero el propio armazón físico ha de ser el mejor posible” (*ibíd.*, págs. 68 y 69).

La educación del intelecto, dice Aurobindo, divorciada de la perfección de la naturaleza moral y emocional es perjudicial para el progreso humano. Él admite las dificultades con que se tropieza al intentar dar una formación moral adecuada en la escuela y en la universidad. Distingue el corazón de la mente y dice que instruir la mente no es instruir el corazón. Se percata del peligro de usar manuales escolares de moral con ese fin, porque hacen que la reflexión sobre las cosas elevadas sea mecánica y artificial, y todo lo que es mecánico y artificial no sirve para el bien. Además, con pertinencia señala que “el intento de hacer que los niños sean morales y religiosos por medio de la enseñanza de libros de texto de moral y religión es vanidad y engaño, precisamente porque el corazón no es la mente y al instruir la mente no se mejora necesariamente el corazón” (*ibíd.*, pág. 27).

Para Sri Aurobindo, la mejor formación moral para un hombre consiste en “habituarse a las emociones correctas, a las asociaciones más nobles, a las mejores costumbres mentales, emocionales y físicas, y a llevar a cabo la acción correcta siguiendo los impulsos fundamentales de su naturaleza esencial” (*ibíd.*, pág. 27). Como educación moral y religiosa, cualquier intento de imponer a los niños una disciplina determinada, haciéndolos encajar en un molde determinado, forzándolos al camino deseado es esencialmente hipócrita y despiadado. Sólo lo que el ser humano admira y acepta se convierte en parte de sí mismo; el resto es una máscara. Por otro lado, descuidar la educación moral y religiosa equivale a corromper el género humano. En la formación moral, Sri Aurobindo destaca el valor de la sugerencia y desaprueba la imposición. “La primera regla de la formación moral”, dice, “es sugerir e invitar, no ordenar ni imponer. El mejor método de sugerencia es el ejemplo personal, la conversación diaria y los libros leídos día a día” (pág. 29).

“Por lo tanto, es menester dar a cada niño”, dice Aurobindo, “la oportunidad práctica y el aliento intelectual necesarios para desarrollar todo lo que haya de mejor en su naturaleza. Si tienen malas cualidades, malas costumbres, malos *samaskaras* (patrones de comportamiento), tanto de la mente como del cuerpo, no hay que tratarlos con dureza, como delincuentes, sino alentarlos a que se deshagan de ellos a través del *Rajayogic* (un tipo de yoga), del método de *samyama* (autocontrol), del rechazo y de la sustitución (*ibíd.*, pág. 30). En vez de desalentar a esas personas, a Aurobindo le gustaría que se las animara a pensar en los rasgos malos, “no como pecados o infracciones, sino como síntomas de una enfermedad que se puede curar, que puede modificarse gracias a un esfuerzo de la voluntad continuo y sostenido, rechazando la falsedad [...] y reemplazándola por la verdad, así como el temor por el valor, el egoísmo por

el sacrificio y la renuncia, la malicia por el amor” (pág. 30). Las virtudes que aún no están formadas no han de rechazarse como si de faltas se tratase.

Ninguna enseñanza religiosa, según Aurobindo, tiene valor alguno, “a no ser que sea vivida, y la utilización de distintos tipos de *sadhana* (autoinstrucción y ejercicio espiritual) constituye la única preparación efectiva para la vida religiosa. Para muchas mentes, el ritual de la oración, del homenaje y de la ceremonia se ha convertido en preparación esencial y, siempre que no constituya un fin en sí mismo, es de gran ayuda para el progreso espiritual; si se niega, es menester poner en su lugar otras formas de meditación, devoción u obligación religiosa. De lo contrario, la enseñanza religiosa es de poca utilidad y casi sería mejor no impartirla” (pág. 31).

Los principios de la enseñanza y la instrucción de los sentidos

En una serie de artículos que Sri Aurobindo escribió entre 1909 y 1910, enunció tres principios fundamentales de la enseñanza: “El primer principio de la verdadera enseñanza es que nada puede enseñarse. El profesor no es ni un instructor ni un maestro de tareas; es un ayudante, un guía. Su labor consiste en sugerir, no en imponer”. El segundo principio es que “hay que consultar a la mente en su crecimiento”. Sri Aurobindo indicó que la idea de hacer encajar al niño en el molde deseado por los padres o por el profesor es una superstición bárbara y propia de ignorantes. Advirtió que obligar a la naturaleza a abandonar su propio *Dharma* es hacerle un daño permanente, mutilar su crecimiento y deformar su perfección, y que los padres o los maestros no pueden cometer un error mayor que decidir de antemano que un alumno dado ha de desarrollar unas cualidades, capacidades, ideas o virtudes determinadas o que ha de estar preparado para una carrera convenida previamente. Y el tercer principio de la educación que Sri Aurobindo estableció es trabajar desde lo próximo a lo alejado, desde lo que es a lo que será. En otras palabras, Sri Aurobindo puso de relieve que la educación ha de proceder a partir de la experiencia directa y que incluso lo que es abstracto y está alejado de la experiencia ha de traerse al alcance de ésta. El conocimiento tiene que ser el paso de la experiencia personal a una experiencia más amplia, más intensa y más elevada.

Encontramos en Sri Aurobindo otras directrices. Al explicar los instrumentos de trabajo del maestro, escribe:

[L]a enseñanza, el ejemplo y la influencia; éstos son los tres instrumentos del *guru* (maestro o guía). Pero el maestro sabio no buscará imponerse ni imponer sus opiniones en la aceptación pasiva de la mente receptiva; contribuirá sólo con lo que sea productivo y seguro como una semilla que crecerá bajo la acogida divina en su interior. Buscará despertar mucho más que instruir; tendrá por objetivo fomentar las facultades y las experiencias a través de un proceso natural y de la expansión libre. Dará un método como ayuda, como instrumento utilizable, no como fórmula imperativa ni como rutina fija. Y estará alerta ante cualquier transformación del instrumento en una limitación, ante la mecanización del proceso (Sri Aurobindo, 1972b, pág. 60).

“¿Cuáles son su método y su sistema?”, se pregunta Sri Aurobindo, y contesta “no tiene ningún método y los tiene todos. Su sistema es una organización natural de los procesos y movimientos más elevados de los que sea capaz la naturaleza. Aplicándolos incluso a los detalles más nimios y a las acciones de apariencia más insignificante con el mismo cuidado y esmero que a los más grandiosos, al final elevan todo a la Luz y lo transforman todo” (*ibíd.*, pág. 55).

“Esta imperfecta naturaleza nuestra”, explica Sri Aurobindo, “contiene los elementos de nuestra perfección, pero en estado embrionario, distorsionados, fuera de lugar, reunidos de manera desordenada o malamente ordenados. Todo este material tiene que ser perfeccionado, purificado, reorganizado, moldeado de nuevo y transformado pacientemente, no despedazado ni talado, ni liquidado o mutilado, no arrasado por la simple coacción o la negación” (*ibíd.*, pág. 233).

Como se observará, estos principios son sutiles y complejos, y no puede extraerse de ellos una fórmula rígida para la práctica. Imponen al maestro una gran responsabilidad y exigen de él las cualidades extraordinarias de un psicólogo profundo (Joshi, 1975).

En cuanto a la formación de los sentidos, Aurobindo no busca otra cosa que la perfección. Esta, dice él, ha de ser una de las principales preocupaciones del maestro. Las dos cosas importantes que se necesitan de los sentidos, señala, son “precisión y sensibilidad”. Para lograrlas, los sentidos dependen de la actividad sin obstáculos de los nervios, que son los canales de su información, y de la aceptación pasiva de la mente, el receptor. En caso de que haya alguna obstrucción, el remedio consiste en purificar el sistema nervioso. “Este proceso restablece indefectiblemente la actividad perfecta y sin obstáculos de los canales y, si se hace bien y meticulosamente, produce una mayor actividad de los sentidos. En la disciplina yogui se conoce este proceso con el nombre de *nadi-suddhi*, o purificación de los nervios” (Aurobindo, 1990, pág. 37).

Los seis sentidos que atienden al conocimiento –vista, oído, olfato, tacto y gusto, mente o *manas* (el sexto sentido de la psicología india)– pueden desarrollarse por medio de los nervios físicos y de los órganos que se encuentran en sus terminaciones, pero para desarrollar

el *manas* hace falta la disciplina yogui *suksmadrsti*, o recepción sutil de imágenes. Aurobindo escribió:

La telepatía, la clarividencia, la clariaudiencia, el presentimiento, el leer los pensamientos y las personalidades y otros muchos descubrimientos modernos son potencias antiquísimas de la mente que se han dejado sin desarrollar y que pertenecen al *manas*. El desarrollo del sexto sentido nunca ha sido parte de la formación humana. En un futuro ocupará, sin ninguna duda, un lugar en la necesaria formación preliminar del instrumento humano. Entretanto, no hay razón por la que la mente no hubiera de formarse para informar correctamente al intelecto, de manera que nuestro pensamiento pueda comenzar con impresiones, si no completas, sí absolutamente correctas (*ibíd.*, págs. 38 y 39).

Sri Aurobindo analiza las causas de la ineficacia de los sentidos como recolectores de información y la atribuye a su “uso insuficiente”. Dice que los alumnos tienen que superar la inercia tamásica (mente y sentidos obtusos) y acostumbrarse a percibir las imágenes, los sonidos y demás estímulos que los rodean, distinguir unos de otros, identificar su naturaleza, propiedades y orígenes, y fijarlos en la *citta* para que siempre estén listos para responder cuando se lo pida la memoria. Según él, la “atención” es el factor principal del conocimiento, que considera como condición primera de una memoria y una precisión adecuadas. Además de la atención, dice Aurobindo, “la concentración en varias cosas al mismo tiempo” es a menudo indispensable. Sostiene que es perfectamente posible desarrollar la capacidad de la doble concentración, triple concentración y concentración múltiple, ya que se trata de una cuestión de *abhyasa*, o práctica natural continuada.

Junto a las facultades de la memoria, el juicio, la observación, la comparación, el contraste y la analogía, ayudas indispensables en la adquisición del conocimiento, Aurobindo destaca la imaginación como instrumento más importante e indispensable. Se la ha dividido en tres funciones: la formación de imágenes mentales; la capacidad de crear pensamientos, imágenes e imitaciones o nuevas combinaciones de pensamientos e imágenes existentes; y la apreciación del alma en las cosas, la belleza, el encanto, la grandeza, la sugestividad oculta, la emoción y la vida espiritual omnipresente en el mundo. “Desde todos los ángulos, es tan importante como la formación de las facultades que observan y comparan las cosas externas” (pág. 47). Estas facultades mentales, como dice Aurobindo, han de ejercitarse primero en las cosas y después en las palabras y las ideas. Todo esto ha de hacerse de manera informal, recurriendo a la curiosidad y al interés, y evitando la enseñanza y memorización de normas.

Sri Aurobindo critica la enseñanza por fragmentos, práctica común en el sistema de educación actual. La enseñanza por fragmentos, dice, ha de ser relegada al cuarto trastero de añoranzas pasadas. Y es crítico, ya que “cada vez se enseña un poco de una materia, en conjunción con otras muchas, con el resultado de que lo que podría aprenderse bien en sólo

un año, malamente se aprende en siete, y el niño sale mal equipado, abastecido de paquetes imperfectos de conocimiento, sin dominar ninguno de los grandes compartimentos del conocimiento humano” (*ibíd.*, pág. 32).

De ese sistema de educación dice Aurobindo que es el que intenta “intensificar esta práctica de la enseñanza por fragmentos en la base y en el centro, y cambiarla de repente a una grandiosa especialización en la parte superior. Esto es apoyar el triángulo en el vértice con la esperanza de que se sostenga” (pág. 32). Aurobindo, pues, encontró algún sentido al sistema antiguo, que era más racional que el moderno: “Aunque no impartía una variedad tan grande de informaciones, construía una cultura más profunda, más noble y mucho más real. La superficialidad, la ligereza discursiva y la voluble mutabilidad de la generalidad de las mentes modernas se deben en gran medida al pésimo principio de enseñar por fragmentos” (pág. 32).

No obstante, Aurobindo deja claro que en el futuro la educación no necesitará someternos al sistema antiguo o al moderno, sino seleccionar sólo los medios más perfectos y rápidos de dominio del conocimiento. Para él, todo niño es indagador, investigador, analizador, anatomista despiadado. Apela a esas cualidades que posee y déjalo adquirir sin darse cuenta el carácter adecuado y el necesario saber fundamental del científico. Todos los niños tienen una curiosidad intelectual insaciable y una inclinación por la indagación metafísica. Utilízala para llevarlo poco a poco a la comprensión del mundo y de sí mismo. Todo niño tiene el don de la imitación y un toque de poder imaginativo. Utilízalos para darle la base de la facultad del artista (págs. 34 y 35). Dejando trabajar a la Naturaleza, obtenemos los beneficios de los dones que nos ha otorgado. Aurobindo insiste mucho en que la atención del maestro debe ir dirigida ante todo al medio y a los instrumentos y en que, mientras éstos no estén perfeccionados, el multiplicar las materias de enseñanza frecuente supone una pérdida de tiempo y de energía. “El idioma materno”, dice, “constituye el medio adecuado de educación y por ello las primeras energías del niño han de ir encaminadas al dominio completo del medio” (pág. 34). En relación con la enseñanza de lenguas, aboga que el momento apropiado para que el niño inicie el estudio de muchos idiomas llega una vez que los instrumentos mentales están lo suficientemente desarrollados para adquirir un idioma con facilidad y rapidez; no cuando el niño entiende parcialmente lo que se le enseña y lo domina con dificultad e imperfectamente. Cree en el valor disciplinario de aprender un idioma, especialmente el idioma propio que, dice, nos prepara para dominar los demás. Mantiene que con la facilidad desarrollada en el propio idioma, dominar otros es más sencillo.

La educación psíquica y espiritual

Aurobindo también habla de la educación mental y psíquica, pero su interés verdadero radica en un estadio aún más elevado, que, según él, es la educación espiritual o supramental. Esta no implica la aniquilación del individuo, sino su enriquecimiento a través del contacto con el Absoluto. El estadio espiritual trasciende el estadio mental y el psíquico. La justificación de la educación psíquica y espiritual reside en tres importantes consideraciones: a) la educación ha de proporcionar al individuo una exploración constante de algo que está en lo más recóndito de la complejidad psicológica de la conciencia humana; b) la cuestión más importante es plantearse el propósito de la vida humana, y el propósito de la propia vida y el papel que uno desempeña en la sociedad; y sólo se puede responder acertadamente a estos interrogantes cuando las esferas psíquicas y espirituales han sido exploradas y cuando uno está habilitado para desarrollar las facultades psíquicas y espirituales del conocimiento; y c), la crisis contemporánea de la humanidad ha acaecido debido al desequilibrio entre el avance material y el insuficiente progreso espiritual. Si, por lo tanto, se ha de responder a esta crisis, hay que fomentar el desarrollo de la conciencia psíquica y espiritual.

Aurobindo intenta establecer una distinción entre lo psíquico y lo espiritual de la siguiente forma: en la vida psíquica, el individuo siente una continuidad ininterrumpida en el mundo de las formas y considera el nivel como una función inmortal en un tiempo interminable y en un espacio ilimitado. La conciencia espiritual va más allá del tiempo y del espacio y es una identificación con el infinito y lo eterno. Aurobindo expresa la misma idea cuando dice que en la vida psíquica hay que descartar el egoísmo, pero que en la vida espiritual no existe un sentido del ser separado. Insiste en que no se trata de la aniquilación del individuo, sino de su transformación, propósito último de la educación integral. Cuando el hombre alcanza esa educación, se produce una transformación total de la materia. Él la llama educación supramental, ya que se produce no sólo en las conciencias de los seres individuales, sino en la sustancia misma de la que están hechos e incluso en el medio físico en el que viven.

Sri Aurobindo y la Madre iniciaron un experimento educativo sin precedentes (Joshi, 1998c) cuando, en 1943, se establece una escuela en el retiro de Sri Aurobindo (Sri Aurobindo Ashram) en Pondichery con apenas 20 alumnos. La escuela pronto empezó a crecer y, en 1951, cuando el número de estudiantes había aumentado y debían organizarse estudios de enseñanza superior, se amplió y convirtió en el Centro Universitario Internacional Sri Aurobindo. El Centro fue concebido como uno de los mejores medios para preparar a la

humanidad para un futuro caracterizado por la manifestación de una luz y una energía nuevas, la luz y la energía supramentales. Fue creado para que la elite de la humanidad pudiera estar preparada y trabajar por una unificación progresiva del género humano; al mismo tiempo, tendría que estar preparada para encarnar la nueva fuerza que descendería a la tierra para transformarla. El Centro llevó a cabo un programa de investigaciones experimentales bajo la orientación directa de la Madre y se convirtió en un laboratorio de la educación del mañana (para más detalles, véase Tewari, 1998).

La doctrina pedagógica de Sri Aurobindo está vinculada estrechamente con su visión futurista del destino humano, reflejada en la siguiente afirmación: “Han de ser niños del pasado, poseedores del presente, creadores del futuro. El pasado constituye nuestros cimientos, el presente nuestra materia, el futuro nuestro fin y nuestra cumbre” (Aurobindo, 1990, pág. 12). La mente mística y visionaria de Aurobindo (1971) articuló un concepto de la vida que era único, ya que la concibió como una oportunidad espléndida y múltiple de descubrir, llevar a la práctica y expresar lo Divino; consiguientemente, visualizó un sistema de educación que pudiera ayudar a la expresión de las potencialidades no realizadas, de acuerdo con su concepto de vida. Este planteamiento exigía una visión creativa y una aventura extraordinaria. Para él, el destino humano es una ascensión hacia la supermente, hacia la realización del Altísimo, y su doctrina de la educación proporciona un marco convincente y flexible para lograr ese objetivo.

Referencias

- Aurobindo, S. 1971. *Social and political thought* [Pensamiento social y político]. Pondichery, Sri Aurobindo Ashram.
- . 1972a. *On himself* [Sobre sí mismo]. Pondichery, Sri Aurobindo Ashram. (Edición del Centenario, vol. 26.)
- . 1972b. *The synthesis of yoga* [La síntesis del yoga]. Pondichery, Sri Aurobindo Ashram. (Edición del Centenario, vol. 21.)
- . 1978. *Saritri : a legend and a symbol* [Saritri : una leyenda y un símbolo]. Pomona, California, Auromere.
- . 1984. *La synthèse des yoga* [La síntesis del yoga]. Pondichéry, Sri Aurobindo Ashram. Buchet Chastel.
- . 1990. *On education* [Sobre la educación]. Pondichery, Sri Aurobindo Ashram. (Reimpresión.)
- Chaudhuri, H. 1972. “The philosophy and yoga of Sri Aurobindo” [La filosofía y el yoga de Sri Aurobindo]. *Philosophy east and west* (Honolulu, Hawái), vol. 22, págs. 5-14.
- Das, M. 1977. *Sri Aurobindo*. Nueva Delhi, Sahitya Akademi.
- . 1999. *Sri Aurobindo on education* [Sri Aurobindo sobre la educación]. Nueva Delhi, National Council for Teacher Education.
- Gokak, V.K. 1973. *Sri Aurobindo seer and poet* [Sri Aurobindo, profeta y poeta]. Nueva Delhi, Abhinav Publications.
- Heehs, P. 1989. *Sri Aurobindo: a brief biography* [Sri Aurobindo: breve biografía]. Delhi, Oxford University Press.
- . 1998. *The essential writings of Sri Aurobindo* [Escritos esenciales de Sri Aurobindo]. Delhi, Oxford University Press.

- Joshi, K. 1975. Education for personality development [Educación para el desarrollo de la personalidad]. (Conferencia de la National Institute of Education Lecture Series pronunciada en el National Council of Educational Research and Training, Nueva Delhi, los días 22 y 24 de febrero de 1975.)
- . 1998a. Sri Aurobindo. (Conferencia pronunciada en el Indian Institute of Technology, Nueva Delhi, el 21 de noviembre de 1998.)
- . 1998b. Philosophy and yoga of Sri Aurobindo [Filosofía y yoga de Sri Aurobindo]. (Conferencia pronunciada en Rajendra Bhawan, Deen Dayal Upadhyaya Marg, Nueva Delhi, el 23 de noviembre de 1998.)
- . 1998c. An experiment in education for tomorrow [Un experimento de educación para el mañana] (Conferencia pronunciada en el Indian Institute of Technology, Nueva Delhi, el 22 de noviembre de 1998.)
- McDermott, R.A. 1972. The experiential basis of Sri Aurobindo's integral Yoga [La base experiencial del yoga integral de Sri Aurobindo]. *Philosophy east and west* (Honolulu, Hawái), vol. 22, págs. 15-23.
- Raina, M.K. 1979. Education of the left and the right [Educación de la izquierda y de la derecha]. *International review of education* (Hamburgo), vol. 25, págs. 7-20.
- . 1997. Most dear to all the muses – Mapping Tagorean networks of enterprise – A study in creative complexity [“El más querido de todas las musas”: establecer redes tagoreanas de empresa. Un estudio de la complejidad creativa]. *Creativity research journal* (Mahwah, Nueva Jersey), vol. 10, págs. 153-73.
- Satprem. 1984. *Sri Aurobindo or the adventure of consciousness* [Sri Aurobindo o la aventura de la conciencia]. Nueva York, Institute for Evolutionary Research.
- Sen, I. 1952. *Integral education* [Educación integral]. Pondichery, Aurobindo International University Centre.
- Sorokin, P.A. 1960. “The integral yoga of Sri Aurobindo” [El yoga integral de Sri Aurobindo]. *En*: Chaudhari, H.; Spiegelberg, F. (comps.), *The integral philosophy of Sri Aurobindo*. Londres, Allen & Unwin.
- Tewari, D. 1998. Auroville: an experiment in education [Auroville: un experimento de educación]. (Conferencia pronunciada en el Indian Institute of Technology, Nueva Delhi, el 22 de noviembre de 1998.)
- Vrekhem, G.V. 1999. *Beyond man* [Más allá del hombre]. Delhi, Oxford University Press.