



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Torres Del Castillo, Rosa María (1998)
**“NUEVO PAPEL DOCENTE ¿QUE MODELO DE FORMACIÓN Y
PARA QUE MODELO EDUCATIVO?”**
en Perfiles Educativos, Vol. 20 No. 82 pp. 6-23.



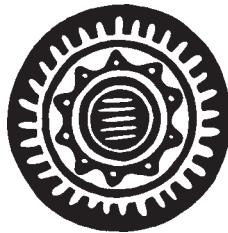
**Centro de Estudios
sobre la Universidad**

iresie

Banco de Datos sobre Educación

Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?*

ROSA MARÍA TORRES DEL CASTILLO**



Este trabajo cuestiona el carácter fuertemente prescriptivo y homogeneizador que domina el escenario educativo en la actualidad, particularmente en los países en desarrollo, en torno al tema de la formación docente. Defiende, por el contrario, la necesidad de la investigación, identificación y diseño de respuestas específicas, ajustadas a los diferentes objetivos, sujetos, contextos y momentos.

En particular, la autora discute la “lógica de los listados” que se han generalizado desde los países industrializados hacia los países en desarrollo, en torno al “nuevo papel docente”, el “docente ideal” o el “docente efectivo”. Dichos listados, adoptados a menudo acríticamente, incorporan conceptos y marcos teóricos e ideológicos diferentes y hasta contradictorios entre sí.

This paper questions the strongly prescriptive and homogenizer nature that rules the educational setting at present time; particularly, in developing countries in connection with the topic of teacher's training. It defends, on the contrary, the necessity to make research, identify and design specific proposals adjusted to the different objectives, individuals, settings and times. The author discusses, in particular, the "logic of listings" that have become general from industrial countries to developing ones regarding the "new teaching role", the "ideal teacher", or the "effective teacher". Those listings, often adopted acritically, integrate concepts and theoretical and ideological frameworks different and even contradictory from each other.

INTRODUCCIÓN

No hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la cuestión docente y con la formación docente, de manera específica. No la hay por varias razones: la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, que hace difícil (o, en todo caso, irrelevante) la generalización y a la vez separación usual entre “países en desarrollo” y “países desarrollados”; la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el “problema docente”, del cual la formación profesional es apenas un aspecto; la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos genéricamente agrupados como “docentes”, así como los diversos significados que adopta o puede adoptar, en cada caso, la “formación docente”;¹ la insuficiencia e inconsistencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje —y del aprendizaje docente en particular—, así como de experiencias que muestren avances en estos ámbitos con planteamientos sólidos y renovados; la incertidumbre y la complejidad del momento actual —caracterizado como “periodo de transición entre dos eras”, cuya comprensión desafía los habituales instrumentos de pensamiento y categorías de análisis— y del futuro, incluso del

futuro inmediato, y, en consonancia con todo esto, la imprecisión y los sentidos diversos y en disputa de eso que, vagamente, se avizora hoy como la educación deseada, la “nueva” educación, “la educación del siglo XXI”. Todo ello pone en jaque la tendencia dominante, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, a formular diagnósticos y recomendaciones de política educativa uniformes, para el “mundo en desarrollo” o para todo el país; el paso, en definitiva, “de la hipótesis a la prescripción” (Ratinoff, 1994, p. 30).

Con el término *docentes* nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Al hablar de su formación incluimos tanto a educadores de aula como a directores y supervisores. La importancia de articular estos tres estamentos se hace evidente en el marco de nociones como *equipo escolar*, *desarrollo profesional* y *gestión escolar* que integren, para todos ellos, tanto la dimensión administrativa como la curricular y pedagógica. Abordamos la cuestión de la *formación docente* dentro del concepto de *aprendizaje permanente*, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia.

Nos referimos específicamente a los docentes (y su formación) en los llamados “países en desarrollo”, aunque reconocemos las profundas diferencias entre ellos y dentro de cada uno, así como las diferencias relacionadas con niveles y asignaturas de enseñanza y con variables tales como edad, género, etapa de desarrollo profesional, etc. En definitiva, “los docentes” —como “los alumnos” — y “la

* Este documento fue preparado para la XIII Semana Monográfica “Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente”, organizada por la Fundación Santillana, Madrid, del 23 al 27 de noviembre de 1998.

** Rosa María Torres (Ecuador), ex directora del Programa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe, con sede en Buenos Aires. Se desempeña actualmente como coordinadora del Área de Gestión de Innovaciones Educativas en el IIFE-UNESCO, de Buenos Aires. Las ideas contenidas aquí son de la autora y no comprometen al IIFE.

formación docente” son abstracciones que requieren afinarse en cada condición concreta, lo que supone el desafío de construir “certezas situadas”.

Las razones y condiciones de la formación docente dependen del papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar. La definición del modelo educativo, a su vez, está en relación con el tipo de sociedad al que se aspira. La pregunta sobre el sentido de la educación, precisamente en un mundo globalizado, dominado por un “pensamiento único” (Ramonet, 1998) que, en el campo educativo, se expresa hoy en la retórica del *capital humano*,² no sólo no ha perdido relevancia sino que es un terreno a debatir y disputar, tanto desde la política y la economía como desde la educación y la cultura.

NUEVO PAPEL DOCENTE Y NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE

La necesidad de un *nuevo papel docente* ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de *una nueva educación*. El perfil y el papel prefigurado de este “nuevo docente” han terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

Así, el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un *sujeto polivalente, profesional competente,*

agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998):

- domina los saberes —contenidos y pedagogías— propios de su ámbito de enseñanza; provoca y facilita aprendizajes, al asumir su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*; interpreta y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
- comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi y plurilingües;
- desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;
- participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela;
- trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela;
- investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;

- toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse; reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de interaprendizaje; o asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;
 - detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, los deriva a quien corresponde o busca las soluciones en cada caso;
 - desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
 - desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
 - impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;
 - se acepta como “aprendiz permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;
 - se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
 - se informa regularmente gracias a los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento, a fin de ayudar en la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
 - prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas;
 - propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela;
 - está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local; responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en favor de una participación más democrática en las escuelas (OCDE, 1991);
 - es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (UNESCO, 1996).
- Varias preguntas surgen frente a este listado de “competencias docentes deseadas”:
1. Suponiendo que fuese factible lograr ese “docente ideal”, que desafía los propios límites de lo humano, ¿a qué modelo educativo y de sociedad responde? ¿Son estos valores y competencias universalmente aceptados y deseados en las distintas sociedades y culturas? ¿Conforman todos ellos un modelo educativo coherente, o

- responden a modelos diferenciados y hasta contradictorios entre sí? ¿Qué de todo ello, por ejemplo, es compatible con un modelo escolar centralizado y qué con un modelo descentralizado; qué con un modelo educativo orientado por el *capital humano* y qué con uno orientado por el *desarrollo humano*?
2. ¿Es éste el actor, y el correspondiente escenario, los que están dispuestos a construir las voluntades nacionales e internacionales que toman hoy decisiones en materia educativa? ¿Es éste, concretamente, el actor y el escenario que están construyendo las actuales políticas y reformas educativas, impulsadas desde mediados de los ochenta bajo el signo del “mejoramiento de la calidad de la educación”? ¿Existe voluntad política para introducir los cambios, financiar los costos y desarrollar las estrategias requeridas para lograrlo, en el tiempo que tome hacerlo?
 3. ¿Qué de todo esto responde a la lógica, necesidades y posibilidades de los *países desarrollados* (y cuáles de ellos marcan la pauta, en particular) y qué a la lógica, necesidades y posibilidades de los *países en desarrollo* (y a su heterogeneidad)? ¿Qué de todo ello es compatible con los perfiles docentes, la estructura y la tradición escolar, la formación profesional, la cultura política y los estilos de liderazgo, los niveles de pobreza y segregación social, las realidades bilingües y multilingües, los presupuestos, etc., que predominan actualmente en los países en desarrollo?
 4. ¿Cuáles de todas estas competencias son *aprendibles*? ¿Qué de todo ello es *enseñable*, es decir, susceptible de realizarse mediante un esfuerzo intencional de educación, formación o capacitación? Y, si es enseñable, ¿bajo qué condiciones, con qué estrategias y pedagogías, en cada caso, si lo que está en juego es la eficacia en los aprendizajes y su reflejo, entre otros, en la práctica docente?
 5. ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la *edad adulta* (y en la formación profesional de un docente) y qué debe (y sólo puede) ser aprendido durante la *infancia* (y en el sistema escolar)? ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la formación *inicial* y qué debe ser aprendido en la formación en *servicio*, en la práctica de enseñar? ¿Qué requiere modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a *distancia*, incluido el uso de las modernas tecnologías?
 6. ¿Qué de esto le corresponde a las instituciones e instancias de formación docente, ya sea inicial o en servicio, y qué a otras instancias como la familia, el sistema escolar, los medios de comunicación, las bibliotecas y diversas formas de autoaprendizaje e interaprendizaje entre pares?
 7. ¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar estas competencias y continuar aprendiendo en el ejercicio de la profesión?
 8. ¿Qué de todo esto podría ser reemplazado por tecnologías que no requieren la interacción entre personas ni la presencia de un docente, en particular? ¿Cuáles de estas competencias (y sus respectivos aprendizajes) pueden sustituirse, por ejemplo, con el texto escolar, la grabadora, la computadora, el video, el disco compacto, la internet, etcétera?

9. ¿En qué medida este listado no está todavía atrapado en la lógica del modelo escolar convencional, y reservado a lo sumo a su mejoría, más que a su transformación? ¿En qué medida ese “nuevo papel docente” no alcanza aún a avizorar las tremendas carencias y las vastas posibilidades que se ciernen sobre el futuro cercano, las complejidades de un mundo crecientemente polarizado en todos los órdenes, que avanza simultáneamente hacia la uniformización y la diferenciación, la globalización y el localismo exacerbado, el desarrollo ilimitado de las comunicaciones, junto con la profundización de la fragmentación y la exclusión?

Ordenar el campo, formular preguntas y construir la problemática, en general y en cada caso, parece esencial antes de intentar responder al para qué, qué, quiénes, cómo, cuándo y costos de la formación docente. Hacerlo permite, entre otras cosas, mirar el asunto desde nuevos ángulos con los cuales se pueda solucionar las viejas y nuevas antinomias (saber general/saber pedagógico, formación inicial/en servicio, formación individual/en equipo, formación fuera/dentro de la escuela, etc.) en que se mueve dicho campo, así como identificar necesidades e imaginar escenarios, antes de entrar al análisis de costos y requerimientos presupuestarios, criterio actualmente dominante en la definición de lo deseable y posible en materia de políticas educativas.

De hecho, este listado de “competencias docentes” tiene los mismos defectos de otros tantos que circulan hoy en el ámbito de la educación, por lo general generados en países desarrollados y trasladados a países en desarrollo sin la crí-

tica y la revisión que han tenido en los países que los originaron (ver, entre otros: Barth, 1990; Beare y Slaughter, 1993; Fullan, 1993; Hargreaves y Hopkins, 1991; Hargreaves, 1994). La crítica a la “lógica de los listados” destaca precisamente el simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo detrás de dichos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas. En este caso, el listado por sí mismo no dice nada respecto de qué clase de formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr el aprendizaje y uso efectivo de tales competencias. La propia definición del “docente deseado” y la “escuela deseada” continúa siendo tarea abierta y desafío de cada país y cada comunidad concreta.

1. Políticas y reformas educativas en los 90

Salvar la enorme brecha entre la situación deseada y el punto de partida respecto de la cuestión docente, particularmente en los países en desarrollo, requeriría un esfuerzo titánico, una estrategia sostenida y de largo plazo, medidas urgentes y políticas sistémicas, todo ello en el espíritu de una revisión profunda e integral del modelo escolar y de la situación docente en sentido amplio, y de un viraje radical en los modos de hacer política educativa, tradicionalmente sesgada hacia la inversión en cosas (infraestructura, tecnología, etc.) antes que en personas, las cantidades antes que las calidades, y el corto plazo por sobre el mediano y el largo plazo.

No obstante, las políticas y medidas que se han aplicado en los últimos años ante el “problema docente”, tanto a escala global como nacional, están lejos de responder a la complejidad y la urgencia de la situación y, más bien, están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias más negativas hacia la *desprofesionalización* del magisterio. El deterioro de los salarios docentes se ha acentuado en los últimos años en el marco de las políticas de ajuste, y los incrementos salariales no han sido, en todo caso, significativos como para revertir dicho deterioro, hacer más atractiva la profesión, y detener el éxodo de los mejores. La escasa o nula participación y consulta a los docentes y sus organizaciones en torno a las políticas educativas y a la formación docente, de manera específica, ha seguido siendo la norma en los procesos de reforma, con la previsible resistencia y hasta rechazo activo del magisterio en muchos casos. Los procesos de descentralización no se han acompañado de los esfuerzos expresos de formación y fortalecimiento de los equipos escolares que serían necesarios para hacer realidad la consigna de la autonomía escolar, más allá de la descentralización administrativa y financiera. La introducción de las modernas tecnologías —la computadora, en particular—, cuando se ha dado, no se ha acompañado en general de las estrategias y los recursos indispensables para la sensibilización y formación docente en el manejo de dichas tecnologías, lo que acrecienta de este modo la propia brecha cultural y tecnológica entre los docentes y sus alumnos.

Dicha desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de

“desposesión simbólica” (Perrenoud, 1996): los docentes se hallan cada vez más arrinconados en el papel de meros operadores de la enseñanza, relegados a una función cada vez más alienada y marginal, considerados un “insumo” más de la enseñanza (Lockheed y Verspoor, 1990; Banco Mundial, 1996). Cada vez más dependientes del libro de texto, así como del experto y el agente externo, los docentes (y sus organizaciones) son vistos como obstáculo y como “insumo costoso”, al tiempo que se depositan grandes esperanzas en el libro de texto y las modernas tecnologías, la educación a distancia y las propuestas de autoaprendizaje y autoevaluación como respuestas más “costo-efectivas” y rápidas que la inversión en formación docente, pensadas ya no sólo como complementos sino incluso como sustitutos de la labor docente.⁴ De hecho, la tendencia ya no es sólo a la *desprofesionalización*, sino hacia la *exclusión* de los docentes (Attali, 1996; Delors y otros, 1996; Perrenoud, 1996; Coraggio y Torres, 1996; Torres, 1996a,b,c, 1997).

Curiosamente, el discurso acerca del *nuevo papel docente* parecería seguir sin conectarse con la necesidad de un *nuevo modelo de formación docente*. En el marco de los “proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación” que actualmente se realizan con financiamiento de la banca internacional, la formación docente continúa ocupando espacios y presupuestos menores, volcada a la preparación de los docentes en servicio (por lo general desconectada de la formación inicial) mediante programas cortos, instrumentales, atados a las necesidades de ejecución de tal o cual política o reforma, con una noción de “reciclaje” que alude fundamentalmente a la puesta al día

de los docentes en los contenidos de las asignaturas, sin rupturas esenciales con los esquemas del pasado. Asimismo, el “*énfasis en el aprendizaje*”—acordado particularmente para la educación básica, a raíz de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990)— ha sido entendido exclusivamente desde el punto de vista del alumno y como “rendimiento escolar”, con lo que se ha descuidado el aprendizaje necesario de quienes enseñan.

En general, está aún por hacerse la conexión entre el objetivo declarado del “*mejoramiento de la calidad de la educación*”—consigna de la reforma educativa en la presente década— y el *mejoramiento de la calidad docente*, condición necesaria de dicha mejoría. Mientras que la brecha entre los *recursos financieros* disponibles y los necesarios acapara la atención y los estudios en el ámbito internacional y nacional, y es objeto de políticas y medidas concretas en todos los países, la brecha entre los *recursos humanos* disponibles y los requeridos no ha pasado a ser tema de estudio ni de revisión de políticas o de adopción de medidas. Es más: la recomendación a los gobiernos va en el sentido de “ahorrar” en salarios de docentes (por ejemplo, incrementando el número de alumnos por docente en el aula de clase) no para invertir lo ahorrado en formación docente sino en textos escolares y otros medios de enseñanza (Banco Mundial, 1996). De hecho, en materia de políticas dirigidas a los docentes, los gobiernos en los países en desarrollo están frecuentemente atrapados entre dos fuerzas que tiran en sentidos opuestos: las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito, y los reclamos de los sindicatos docentes.⁵

2. Especificidad de los “países en desarrollo”

Las políticas educativas implantadas en los países en desarrollo han estado históricamente moldeadas por los modelos escolares, las ideas y las políticas impulsadas, en cada momento, en los países desarrollados. La premisa subyacente ha sido la de que lo deseable para los primeros coincide con lo ya implantado en los segundos, en el mismo *eje más/menos* que los ha diferenciado como *más/menos desarrollados*, asumiéndose así el problema y la solución como un avance lineal hacia la situación ya lograda o deseada por los que “están más adelante”. Los organismos internacionales han tenido un papel clave como mediadores en dicha transportación de ideas y modelos hacia los países receptores, los cuales, a su vez, han tendido a incorporarlos de manera acrítica. El tradicional “retraso” en la llegada de esas ideas y modelos se ha reducido notablemente en los últimos años, dado el acelerado avance de las comunicaciones y el papel cada vez más (pro)activo de las agencias internacionales, particularmente los bancos, en la definición y financiamiento de las políticas educativas en los países en desarrollo a nivel mundial. La influencia de Estados Unidos y de su mentalidad en materia educativa se ha extendido y aparece hoy como hegemónico no sólo en América Latina, sino también en África y Asia, sobre todo mediante la influencia también global y hegemónica del Banco Mundial.

El “docente real” que está enseñando en las aulas de los países en desarrollo —producto histórico de decisiones y políticas concretas— está muy lejos del listado del “docente deseado”. El

perfil mayoritario del docente de educación básica es un sujeto pobre (y mujer, y ama de casa, en el caso de América Latina y el Caribe), con bajas expectativas profesionales, deficiente educación general que a menudo no incluye siquiera la enseñanza secundaria completa, producto él o ella misma de la escuela de mala calidad que se pretende transformar con su ayuda, con una deficiente (o inexistente) formación para la docencia. Informes disponibles revelan vacíos importantes en la educación básica de los propios docentes (lo que se extiende al personal directivo y de supervisión), incluyendo problemas de comprensión lectora, falta de hábitos de lectura y limitado contacto con los libros, la tecnología o la producción científica. Todo ello ha redundado en una formación docente, inicial y de servicio, que termina cumpliendo fundamentalmente una función compensatoria y remedial. Paralelamente, se han aflojado los estándares para el reclutamiento docente tanto en los centros de formación como en el aparato escolar, que en muchos países ha abierto de par en par las puertas al ingreso de educadores legos.⁶ Los salarios, en la mayoría de países, han llegado a ser equiparables a los de un trabajador manual sin calificación, mal valorado y mal remunerado. En este contexto, el acceso a mayores niveles de conocimiento y calificación a menudo resulta en un salvoconducto hacia mejores alternativas de trabajo y en un continuo recomenzar de los programas de formación docente.

La realidad de los sistemas escolares y las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de los países en desarrollo son precarias y hasta dramáticas, muy lejanas de los entornos descritos

para las “escuelas efectivas” en los países de la OCDE. Un estudio encargado por UNESCO y UNICEF en 1994 sobre las condiciones de la enseñanza primaria en 14 países en desarrollo revelaba, entre otros: alta inestabilidad del personal docente; países en los que 60% de los docentes sólo ha completado la escuela primaria y 20% a 30% no tiene formación para la docencia; la mayoría enseña entre 5 y 6 horas por día, a menudo en dos y tres turnos; aulas que ni siquiera tienen una pizarra, una mesa y una silla para el docente; el tamaño promedio de la clase en el primer grado va de 25 a 112 alumnos (Schleicher y otros, 1995).

De hecho, el listado de “competencias docentes”, de por sí amplio, viene a agregarse a un listado también grande de tareas asistenciales que hoy en día son parte de la función de casi cualquier docente en el sector público, resultado de la creciente presión puesta sobre la institución escolar para hacerse cargo de los problemas vinculados a la pobreza, la crisis de la familia, el desempleo. En países y sectores pobres, la escuela ha pasado a ser comedor escolar y hasta comunitario, guardería para los hermanos más pequeños, espacio de contención y socialización juvenil, dispensario médico, centro de acopio y abasto, consultorio familiar, espacio de dinamización cultural, generadora de proyectos productivos, además de sus funciones ya tradicionales como articuladora de políticas, servicios y demandas de los diversos sectores y actores sociales.

Estas son, entonces, las condiciones concretas desde las cuales los países en desarrollo deben encarar la transformación educativa, la definición de ese nuevo papel docente y de las estrategias para lograrlo.

3. Los múltiples escenarios del aprendizaje docente

Los saberes y competencias que llega a adquirir un docente (y los incluidos en este listado, concretamente) los aprende a lo largo de toda la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docente, y mediante la propia práctica de enseñar. Desde esta perspectiva, resultan evidentes las limitaciones de un esquema (incluido el “nuevo esquema” propuesto por las actuales reformas) que continúa encajonando al *aprendizaje* docente en la *formación* docente, separando formación inicial y en servicio, y desligando ambas de la *biografía escolar* de cada docente, es decir, del sistema escolar y su indispensable reforma. Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente (el docente capaz de asegurar una educación de calidad), el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías, supone admitir la necesidad del *aprendizaje permanente* —concepto más amplio e incluyente que el de *educación permanente*— como una realidad y una condición esencial de la docencia.

Adoptar la perspectiva del *aprendizaje permanente* implica:

a) Reconocer la centralidad del *aprendizaje* docente: la posibilidad de una renovación escolar profunda, centrada en los aprendizajes, pasa en primer lugar por docentes que sean “líderes del aprendizaje” —el director como el principal líder— y la escuela una institución que aprende (Barth, 1990). Antes que preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso pre-

guntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan (Alliaud, 1998).

Es necesario recuperar, no sólo para los alumnos sino para los docentes, la centralidad *del aprendizaje*, superando y ayudando a los docentes a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos y funciones diferenciadas. La propia formación docente debe contemplarse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, antes que desde la enseñanza y desde la oferta (como lo revela la propia terminología: *formación, capacitación, entrenamiento, reciclaje*, etc.). Es necesario asimismo problematizar la esperada relación directa entre formación docente y rendimiento escolar, en la que se fundamentan hoy las propuestas de incrementos salariales y estímulos a los docentes, basada en una incompreensión del aprendizaje en general, y de los vínculos entre aprendizaje docente y aprendizaje de los alumnos en particular.⁷

Un necesario desafío de investigación que se abre en este terreno es precisamente aproximarse a una mejor comprensión de las motivaciones y la naturaleza del saber y los aprendizajes docentes, caja negra que apenas empieza a abrirse a la exploración y la investigación científica y que promete contribuir a repensar los esquemas tradicionales de formación docente y a ubicarla dentro del marco de una pedagogía de adultos que supere los límites estrechos con que se ha movido tradicionalmente este campo.

b) Partir de la biografía escolar del docente y asumir la reforma del sistema escolar como parte de la estrategia de formación docente: al asumirse que la formación docente arranca con la “for-

mación inicial”, se ha desconocido la importancia de la biografía escolar del futuro docente, no sólo respecto a los contenidos curriculares sino al aprendizaje sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que tiene lugar en el aparato escolar, como parte del “currículum oculto”. En el ex escolar que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio. Dicha formación, en todo caso, pasa a tener una función eminentemente reproductora o “correctora” de esa matriz básica en la que se configuran creencias, saberes, y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender.

Transformar el sistema escolar es entonces condición de la propia reforma de la formación docente y de la calidad docente, en cuanto: a) la deficiente educación general (incluidas competencias lingüísticas básicas, la capacidad para investigar y aprender a aprender, así como el manejo de teclado y la computadora, una necesidad básica de aprendizaje en el mundo moderno) con que llegan los futuros docentes a su formación profesional (o con que se inician en la enseñanza, quienes no acceden a dicha formación), convirtiendo a ésta en una educación compensatoria y remedial; b) la internalización de un modelo curricular y pedagógico obsoleto, que deja huellas difíciles de borrar en el futuro docente, y que es el referente en el que se configura el sentido común y la valoración de lo educativo por parte de los padres de familia y la sociedad en general; c) el menor costo y mayor beneficio que implica reformar el sistema escolar (afec-

tando al alumnado en general, y a los futuros docentes en particular) antes que invertir posteriormente en una formación docente dedicada a compensar los déficits de una mala enseñanza primaria y secundaria;⁸ y d) aprender a enseñar debería ser parte del currículum escolar, considerando el valor formativo y reflexivo de la enseñanza, el papel de educador(a) que toda persona asume en sus relaciones familiares y sociales, y la ampliación prevista de esta función en la sociedad del futuro.

c) Asumir las múltiples *identidades* de los docentes: los docentes no sólo son docentes: son hombres y mujeres, hijos, padres y madres de familia, ex alumnos, trabajadores, agentes comunitarios, vecinos, consumidores, televidentes, ciudadanos. Asumir las múltiples identidades de los docentes implica asumir los múltiples papeles que estos juegan en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes. La “formación docente” ha tendido a fijar al docente en un único papel —el papel docente— y en un único escenario —la institución escolar—, limitando incluso las posibles variantes en torno a estos dos ejes (formación dentro o fuera de la escuela, pero siempre dentro del sistema escolar; formación individual o en equipo, pero siempre entre docentes; etc.). No obstante, hay aprendizajes relevantes en la función docente que los docentes hacen y pueden hacer mejor desde sus otros escenarios e identidades: lo que la maestra encuentra difícil aceptar como maestra, puede comprenderlo más fácil como madre de familia; el poder formativo y persuasivo de los hijos sobre los adultos es muy superior

al de cualquier otra persona; la película o el programa de radio o televisión puede hacer (o deshacer) más eficazmente lo intentado con la conferencia o el seminario; la biblioteca comunitaria o pública es a menudo más atractiva y mejor dotada que la biblioteca de la escuela; el programa que integra a docentes y padres de familia, o a docentes y alumnos, o a docentes y personal administrativo, etc., puede permitir avances y rupturas que no logrará el intercambio o aprendizaje "entre pares".

4. Un nuevo modelo de formación para un nuevo docente

Las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor "escuela demostrativa" de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje. Construir una escuela diferente implica, por eso, un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.

a) *Los docentes como sujetos, no como beneficiarios.* El diseño de políticas, planes y programas de formación docente requiere la participación activa de los docentes y sus organizaciones, no únicamente como destinatarios sino como sujetos que aportan saber y experiencias esencia-

les para el diagnóstico, la propuesta y la ejecución, y como sujetos que tienen la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en ese proceso.

b) *Visión estratégica y estrategia de largo plazo.* Formar recursos humanos es inversión y tarea de largo plazo, que exige esfuerzos sistemáticos y sostenidos. Esto implica una *visión estratégica* que supere la mentalidad cuantitativista (número de cursos, horas, créditos, etc.) y de corto plazo (modernamente encarnada en la cultura del *proyecto*), dentro de la cual la propia formación docente pase a ser pensada como una *estrategia*. Si se piensa la formación docente como un itinerario (sistema escolar, formación inicial y en servicio, práctica docente, autoformación, medios de comunicación, etc.), se desdibujan las opciones binarias (formación inicial/en servicio, conocimiento general/especializado, saber la materia/saber enseñar, teoría/práctica, contenidos/métodos, modalidades presenciales/modalidades a distancia, etc.) y emergen en su lugar dilemas en torno a la definición de prioridades, las combinaciones más adecuadas y las secuencias en el tiempo.

c) *Articular formación inicial y en servicio.* Se ha dicho repetidamente que formación inicial y en servicio deben ser vistas como parte de un mismo proceso, superando la tradicional separación (e incluso moderna disyuntiva) entre una y otra. Dicha separación ha tendido a acentuarse en los últimos años: la formación inicial, cuestionada y virtualmente desahuciada, y la formación en servicio reivindicada como más "costo-efectiva", espacio apto para la introducción de innovaciones, más acorde con la dinámica planteada por la descentralización y por las modernas reformas. Afortunadamen-

te este nuevo sesgo, ahora inclinado hacia la formación en servicio, ha empezado a revisarse, incluso por las propias agencias de financiamiento.

d) *Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión.* La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del “profesional reflexivo” (Schon, 1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica están siendo crecientemente incorporadas en experiencias innovadoras localizadas e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. En esto, las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante, al verse a sí mismos, a su vez, como “facilitadores” del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores. Se plantea asimismo la necesidad de una posición crítica frente a la noción y el ejercicio de la *práctica* dentro del currículum de formación inicial, la cual tiende a ser asumida acríticamente por los alumnos-docentes y su profesor-tutor (Pérez Gómez, 1996).

e) *Ubicar (y remover) los puntos de partida.* Resolver la tensión y recorrer el tramo entre *el punto de llegada* (perspectiva desde la cual tiende a ubicarse el que enseña) y *el punto de partida* (perspectiva en la cual se ubica el que aprende), y definir las estrategias necesarias para re-

correrle, requiere la participación activa tanto de quien aprende como de quien enseña. El aprendizaje sólo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, tanto si son niños como si son adultos. Ubicar dichos puntos de partida (el “diagnóstico”) no significa hacer únicamente el listado de los “déficits” (lo que falta por saber, ser o tener), sino también de las fortalezas y las posibilidades (lo que ya se sabe, se es o se tiene), que es precisamente de donde arranca la posibilidad del aprendizaje. Obviamente, objetivo de la propia formación es trabajar con los docentes en una mejor comprensión de sus necesidades de aprendizaje, en la perspectiva de avanzar hacia ese papel docente más profesional y autónomo al que se aspira.

Es indispensable “remover la tierra para sembrar la semilla”, es decir, identificar y analizar expresamente, junto con los docentes, los saberes implícitos y las creencias que forman parte de ese sentido común sobre lo educativo que sirve de cimiento a la vieja escuela que cada uno de nosotros lleva dentro. Diversos estudios han empezado a mostrar (e intentan explicar) la ineficacia del iluminismo, el enciclopedismo y los sesgos teóricos en la formación docente, las jergas y el nominalismo en que se ocultan las incomprendiones y ausencias de sentido, la escasa incidencia práctica de dicha formación, la convivencia estrecha y sin aparentes contradicciones entre el discurso innovador y la práctica pedagógica atrasada, etcétera.

f) *Un sistema unificado, pero diversificado, de formación docente.* Más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente —oferentes, modalidades, contenidos, pedagogías, tecnologías— para respon-

der a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un *sistema*. En esto el Estado tiene un papel fundamental, sobre todo frente a los esquemas descentralizados de formación docente que han empezado a institucionalizarse en varios países, en los que han empezado a colaborar universidades, centros de investigación, organismos no gubernamentales, empresa privada, organizaciones docentes, etc., haciendo indispensables la coordinación y la evaluación, así como la fijación de estándares de calidad y equivalencia.

Los mejores científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, deberían ser convidados a unirse al esfuerzo colectivo de preparar a los docentes, no únicamente en los espacios “propios” de la docencia —instituciones de formación, escuelas—, sino en esos otros entornos a los que los docentes rara vez tienen acceso: laboratorios, bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, etc. Las propias organizaciones docentes están llamadas, obviamente, a contribuir en el delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas renovados de formación.

Es indispensable diversificar los escenarios, contenidos y modalidades de formación docente. El Informe Delors (1996) incluye al respecto numerosas sugerencias, muchas de ellas aparentemente sencillas y hasta obvias, pero altamente innovadoras en un campo que, como el de la formación docente, se ha mantenido cerrado sobre sí mismo y tiene una vieja deuda de renovación y experimentación curricular y pedagógica. El Informe propone, entre otras cosas, alternar la formación dentro y fuera del sistema escolar con periodos de descanso; reunir a los

docentes con profesionales de otros campos, a los nuevos docentes con docentes experimentados y con investigadores que trabajan en sus campos respectivos; movilidad entre la profesión docente y otras profesiones por periodos limitados; alternancia entre estudio y trabajo, incluido el trabajo en el sector económico a fin de acercar entre sí saber y técnica, etcétera.

No existe el método o la modalidad más apropiada para todos, para todo y en general; cada uno tiene sus fortalezas y debilidades. Las modalidades a distancia —hoy promovidas, argumentándose que serían más “costo-efectivas” que las modalidades presenciales— pueden ser recomendables en determinadas condiciones y para determinados objetivos; por lo demás, la buena educación a distancia es la que combina autoinstrucción con componentes presenciales e interacción grupal, volviendo de este modo borrosa la distinción, y planteando, por último, la necesidad de estrategias integradas.⁹ Las diversas opciones se han multiplicado considerablemente en los últimos años, ampliando el enfoque tradicional centrado en el hecho, la transmisión oral y el libro (clase, curso, seminario, taller), con pasantías, grupos de reflexión y análisis de la práctica pedagógica, observación de clases, creación de centros demostrativos en torno a “buenas prácticas”, registro escrito e intercambio de experiencias, historias de vida, uso de la caricatura, el video, el socio y el psicodrama, etc. Desde la formación ha empezado asimismo a romperse con el tradicional aislamiento de la tarea docente, favoreciéndose el encuentro, el intercambio y el aprendizaje entre pares. Todo ello ha contribuido a resquebrajar el tradicional formalismo e intelectualismo de la formación y la cultura docentes,

introduciéndose aspectos afectivos y emocionales y no solamente cognitivos, así como el juego, la diversión, el movimiento, el manejo del cuerpo, etcétera.

“Formación” más que “entrenamiento”. El minimalismo y el instrumentalismo de muchos programas dirigidos a docentes, en el ámbito inicial o en servicio, suelen justificarse aduciendo las limitaciones de una demanda (la de los propios docentes) más interesada en “recetas” y orientaciones prácticas que en explicaciones y argumentaciones teóricas, así como por la premura de los tiempos políticos, las limitaciones presupuestarias o las de los “formadores de formadores”. No obstante, si bien es fundamental partir de las necesidades reconocidas como tales por los docentes, el desafío es una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide a los propios docentes obtener con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar. De hecho, éste es el sentido de términos como *educación o formación*, como diferentes a *capacitación o entrenamiento*.

5. No basta con formación docente

Si tal “docente ideal” existiese y pudiese efectivamente desplegar esos atributos en su práctica profesional, estaríamos frente a un sujeto diferente, con una biografía escolar y profesional diferente, trabajando en condiciones y en una institución escolar diferentes, gozando de estima social y percibiendo una remuneración acorde con la labor de un trabajador intelectual a quien se encarga una tarea de gran complejidad y responsabi-

lidad social, salario y condiciones que le permiten hacer de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutar de ella y dar todo de sí, dentro y fuera de las aulas, asumiendo su propio aprendizaje permanente como dimensión inherente a su tarea, y contando con la posibilidad de acceder a los libros, los medios de comunicación, las modernas tecnologías, etcétera.

Dentro del esquema general de fragmentación de la política educativa, persiste la tendencia a aislar la formación de otras áreas críticas del desempeño docente tales como los salarios y, en general, las condiciones de trabajo. Mientras la señal que se siga dando sea la de que ser docente es un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y requerido de habilidades mínimas, limitadas a seleccionar de un repertorio de técnicas y a seguir instrucciones, no será posible remontar la tarea docente y, por ende, la escuela. Mientras la docencia siga siendo percibida como una opción transitoria y de segunda, la formación docente continuará siendo una extensión (y duplicación) de la mala escuela, una inversión inútil y una tarea de nunca acabar, dado el éxodo importante y la rotación que caracterizan hoy a la docencia en muchos países.

Los esquemas horizontales de cooperación entre docentes y escuelas, las ideas de *desarrollo profesional en equipo y basado en la escuela*, han entrado con fuerza en los últimos años en los países en desarrollo, permeando tanto a organismos gubernamentales como no gubernamentales. No obstante, su ejecución en condiciones reales tropieza a menudo con serios problemas en cuanto algunas condiciones esenciales permanecen inalteradas. Intentos por llevar

la formación a la escuela (en lugar de sacar a los docentes individuales a centros y encuentros de capacitación) chocan no sólo con problemas de infraestructura y distancia, sino con el problema salarial mismo, pues este mecanismo elimina el *viático*, un importante ingreso complementario para muchos docentes y directivos escolares. Las propias nociones de “equipo escolar” o “trabajo colectivo” no pueden a menudo materializarse dada la persistencia de esquemas verticales en el interior de la escuela y del sistema escolar, así como del multiempleo y la alta inestabilidad docente que provocan las condiciones salariales y laborales prevalecientes.¹⁰ Asimismo, en ausencia de toda tradición y de competencias básicas para la tarea,

la elaboración de los proyectos educativos institucionales —hoy generalizados en las reformas escolares— pasa a encargarse a equipos externos, desvirtuándose así el propio sentido y objetivo de éstos.

En suma, la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio. La ausencia de una visión sistémica de la política y el cambio educativos continúa y continuará, como en el pasado, reduciendo la posibilidad de hacer efectivos incluso esos pequeños cambios parciales que pretenden instaurarse.

REFERENCIAS

- ACAO EDUCATIVA/Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (1996), “Coloquio sobre a política de formação de profissionais da educação no Estado de Sao Paulo”, *Serie Debates*, núm. 5, Sao Paulo, Cortez Editora.
- ALLAUD, Andrea y otros (1998), *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias. Los modos de pensar y actuar de la enseñanza*, Buenos Aires, Novedades Educativas, Colección Psicología y Educación, núm. 23.
- ATTALI, Jacques (1996), “School the day after tomorrow”, en *Prospects*, núm. 99, Ginebra, UNESCO.
- BANCO MUNDIAL (1996), *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*, Washington D.C.
- BARTH, Roland (1990), *Improving schools from within*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BEARE, Hedley y Richard Slaughter (1993), *Education for the twenty-first century*, Londres/Nueva York, Routledge.
- CORAGGIO, José Luis (1994), “Human capital: the World Bank’s approach to education in Latin America”, en J. Cavanach (ed.), *Beyond Bretton Woods*, Washington, D.C., IPS/TNI.
- CORAGGIO, J. L. y R.M. Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial (un análisis de sus propuestas y métodos)*, Buenos Aires, Miño y Dávila-CEM.
- CHARTIER, Anne-Marie (1998), “A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres”, en *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*, Sao Paulo, Pontificia Universidade Católica.
- DAE (Association for the Development of African Education) (1995), *DAE Newsletter*, vol. 7, núm. 3, París, julio-septiembre.
- DE IBARROLA, María y Gilberto Silva (1995), “Políticas públicas y profesionalización del magisterio en México” (mimeo), México.
- DELORS, Jacques y otros (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana/UNESCO.
- EZPELETA, Justa y Alfredo Furlán (comps.) (1992), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- FULLAN, Michael (1993), *Change forces: probing the depths of educational reform*, Londres, The Falmer Press.
- GARDNER, Howard (1997), *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, México, Biblioteca del Normalista-Cooperación Española/SEP.
- GIMENO Sacristán, José (1992), “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”, en *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, UNESCO-OREALC, Santiago.
- GIROUX, Henry (1986), *Teoría crítica e resistência em educação*, Petrópolis, Vozes.
- HADDAD, Wadi (1985), “Teacher training: a review of World Bank experience”, (EDT discussion paper núm. 21), Washington, D.C., The World Bank.
- HARGREAVES, Andy (1994), *Changing teachers, changing times*, Nueva York, Teachers College Press, Columbia University.

- HARGREAVES, David y David Hopkins (1991), *The empowered school. The management and practice of development planning*, Londres, Cassell Educational Limited.
- JUNG, Ingrid (1994), "Propuesta de formación del maestro bilingüe", en *Ser maestro en el Perú: reflexiones y propuestas*, Lima, Foro Educativo.
- LERNER, Delia (1996), "El lugar del conocimiento didáctico en la formación del profesor", en *Quem é o professor do 3º milenio?*, Salvador, Bahía.
- LOCKHEED, Marlaire y Adriaan Verspoor (1991), *Improving primary education in developing countries*, Washington D.C., World Bank Publication.
- MARCHESI, Álvaro (1990), "Profesores, centros docentes y calidad de la educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, Barcelona.
- MILESI, Capapelina y Cecilia Jara (1998), "Jornada escolar completa 1997-1998: aprovechar lo que tenemos para lograr lo que queremos", (mimeo) Santiago, MINEDUC, 1998.
- NIELSEN, H. Dean y M. Teresa Tatto (1991), "The cost-effectiveness of distance education for teacher training", Bridges Research Report, núm. 9, Cambridge.
- OCDE (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza (Informe internacional)*, Barcelona, Paidós-MEC.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1996), "Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalucía", en *Prospects*, núm. 99, Ginebra, UNESCO.
- PERRENOUD, Philippe (1996), "The teaching profession between proletarianization and professionalization: two models of change", en *Prospects*, núm. 99, Ginebra, UNESCO.
- PNUD (1990), *Human development report*, Nueva York.
- RAMONET, Ignacio (1998), "Herramientas para entender el 'pensamiento único'", en *Enví*, núm. 196, julio, Managua.
- RATINOFF, Luis (1994), "Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 35, Santiago, UNESCO-OREALC.
- SCHIEFFELBEIN, E., C. Braslavsky, B. Gatti y P. Farrés (1994), "Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina", en *Boletín del Proyecto Principal en América latina y el Caribe*, núm. 34, Santiago, UNESCO-OREALC.
- SCHLEICHER, A., M.T. Sinscalco y N. Postlethwaite (1995), "The conditions of primary schools: A pilot study in the least developed countries", reporte a UNESCO y UNICEF, París.
- SCHON, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós/MEC.
- TARDIF, Maurice y Ciermont Gauthier (1996), "L'enseignant como 'acteur rationnel': Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?", en L. Paquay, M. Altet, E. Chartier y P. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Paris-Bruselas-Montreal, De Boeck Université.
- TATTO, María Teresa, Dean Nielsen y William Cummings (1991), *Comparing the effects and costs of different approaches for primary school teachers: the case of Sri Lanka*, Bridges Research Report Series, núm. 10, Cambridge.
- TORRES, Rosa María (1996a), "Teacher education: from rhetoric to action", en *Partnerships in teacher development for a new Asia*, Bangkok, UNESCO-ACEID-UNICEF.
- (coord.) (1996b), *The learning of those who teach, Thematic Portfolio*, Nueva York, París, UNICEF-UNESCO.
- (1996c), "Formación docente: clave de la reforma educativa", en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Santiago, UNESCO-OREALC.
- (1997), "Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros", documento de trabajo de la Cumbre Internacional de Educación, México, CEAISNT/UNESCO.
- UNESCO (1990), *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea Ediciones.
- (1998), *Informe Mundial sobre la Educación 1998, Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, París.
- (1996), *Plan de Escuelas Asociadas, ¿Cómo debe ser un buen maestro? Los niños opinan*, París.
- UNESCO-EFA, Forum secretariat (1996), *Education for all: achieving the goal. Final report*, Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All, Ammán, Jordania, 16 a 19 de junio de 1996, París, UNESCO.
- UNESCO-OREALC (1992), *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*, Santiago.

NOTAS

¹ El término "formación" y, en general, las denominaciones en torno a la preparación de los docentes, se usan de manera muy distinta en los países de habla hispana. Hay una diferenciación de términos, precisamente entre otras cosas para aludir a puntos de partida y necesidades muy diversas de formación. Así, por ejemplo, en México (De Ibarrola y Silva, 1997) se provee capacitación a aquellos que no tienen ninguna preparación profesional; nivelación a los docentes que trabajan y necesitan adquirir acreditación oficial; actualización es lo que provee el gobierno central a los docentes en servicio para mantenerse al día con los conocimientos curriculares; la superación profesional se refiere a estudios de posgrado.

² Usamos aquí "retórica" en el sentido que lo usa L. Ratinoff, a saber, macrovisiones de la educación con las que "cada época ha justificado la necesidad de destinar tiempo y recursos a la educación, desde perspectivas que reflejan las preocupaciones y propósitos centrales del momento" (Ratinoff, 1994, p. 22). Las retóricas tendrían tres funciones principales: coordinar, contribuyendo a unir intereses diversos por medio de valores y propósitos compartidos; movilizar, facilitando la incorporación de nuevos grupos mediante fines y justificaciones especiales, y legitimar, proveyendo una imagen de criterios de corrección aceptable para el resto de la comunidad. El autor distingue, durante el siglo XX, cuatro retóricas educativas: la del nacionalismo educativo, la pluralista, la de la meritocracia y la del capital humano, en un recorrido que

expresaría, por un lado, el gradual desplazamiento de los proyectos políticos desde las izquierdas hacia las derechas y, por otro, una progresiva internacionalización de las ideas y de los intereses. El autor advierte que “las sucesivas macrovisiones de la educación que se han formulado durante este siglo seleccionaron y pesaron las variables de una manera selectiva, destacaron aquellas aplicaciones que eran consistentes con los objetivos profesados e ignoraron las informaciones y los criterios que socavaban la validez de los supuestos utilizados”, por lo que “es inadecuado tratar de evaluar las retóricas en función de normas de demostración científica; su debilidad analítica y factual es obvia y la precaria consistencia de sus proposiciones y supuestos es marcadamente simplista. La principal virtud que tienen estos argumentos públicos es su capacidad para aglutinar voluntades y para proporcionar conceptos de orden que facilitan organizar los factores. Además, sería imposible demostrar que los cambios que indican sean las soluciones más convenientes” (Ratinoff, 1994, p. 23).

- ³ El desarrollo humano es definido como “el proceso de ampliación del rango de elecciones de la gente, aumentando sus oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y cubriendo el espectro completo de las elecciones humanas, desde un medioambiente físico saludable hasta las libertades económicas y humanas” (PNUD, 1990).
- ⁴ Varias voces de alerta han empezado a escucharse en este sentido en el ámbito mundial. El Informe de la Comisión Delors recomienda expresamente “privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado” (Delors y otros, 1996, p. 36). Asimismo, el Informe del Comité de Seguimiento de la Educación para Todos advertía que “[...] al tiempo que debemos usar mejor y más ampliamente la tecnología y los medios de comunicación, éstos sólo pueden complementar pero nunca reemplazar el papel esencial del educador como organizador del proceso instruccional y como guía y ejemplo para los jóvenes” (UNESCO-EFA, Forum, 1996) (T. de la A.).
- ⁵ Decía al respecto en 1995 una ministra de Educación africana: “De modo general, nuestros gobiernos están sujetos a dos presiones opuestas entre las cuales estamos bombardeados constantemente. De un lado, somos los mayores empleadores de servidores públicos, estamos entre los que más gastan, y no producimos renta. Consecuentemente, estamos en la línea de fuego del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, y constantemente sometidos a medidas de austeridad por

parte del Ministerio de Finanzas. Del otro lado, el magisterio como un todo, teniendo—como tiene—suficientes razones para estar insatisfecho, cierra filas contra las autoridades en defensa de sus intereses. Y es el personal del Ministerio el que tiene que negociar con los representantes y hacer lo posible para prevenir el conflicto social. Entre las medidas que se toman ‘arriba’ para achicar el servicio público, reducir el pago de salarios y redistribuir el personal, y las demandas provenientes de ‘abajo’ que presionan por incrementos salariales, mejores condiciones de trabajo y perspectivas profesionales, nuestro margen de negociación es sumamente estrecho” (fragmento de un discurso pronunciado por Diallo Hadja Aïcha Bah, ministra de Educación de Guinea, 23 de junio de 1995, en DAE, 1995, p. 6) (T. de la A.).

- ⁶ En América Latina, según datos de UNESCO-OREALC (1992), 20% de los maestros de educación básica son legos, la mayoría de ellos concentrados en las zonas rurales.
- ⁷ De hecho, como lo revelan diversos estudios, las actitudes y expectativas de los docentes (no necesariamente atribuibles a procesos de formación) pueden resultar más determinantes sobre el desempeño tanto del docente como del alumno, que el dominio de los contenidos o las didácticas.
- ⁸ El Banco Mundial (1996) ha estimado que es entre 7 y 25 veces más barato invertir en reformar la educación secundaria que en intentar suplir sus déficits desde la formación profesional.
- ⁹ Estudios comparativos de diversas modalidades de formación docente—inicial y en servicio (presencial) y en servicio (a distancia)—realizadas en la década de los 80 en África (Tanzania) y Asia (Sri Lanka e Indonesia), sugerían que las modalidades a distancia pueden tener ventajas comparativas en “asuntos que se basan en información y en transmisión verbal”, pero no en conocimientos vinculados a las matemáticas, las ciencias o el desarrollo de aptitudes para el trabajo en grupo (Tatto et al., 1991; Nielsen et al., 1991, p. 4).
- ¹⁰ En el estado de Sao Paulo, Brasil, dentro del Proyecto de Educación Continua del Profesorado, iniciado en 1996, se establecieron las llamadas Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo—HTPC—en cada establecimiento escolar, pero, según se reporta, los profesores no tienen condiciones reales para reunirse durante sus horas de trabajo, dado que la mayoría rota entre diversas escuelas y son profesores por contrato (Acao Educativa-PUCI, 1996). El mismo problema se reporta en el caso de Chile, durante el primer año de la aplicación de la jornada escolar extendida, pues los profesores no coinciden en los mismos horarios (Milesi y Jara, 1998).