

**BALANCE Y PERSPECTIVA DE LA FORMACION  
DOCENTE EN AMERICA LATINA**

---

**Rosa María Torres\***

RESUMEN

Se aborda de forma precisa y aguda el espinoso tema de la Formación Docente en América Latina, considerado como uno de los problemas más críticos en el campo educativo. Dado que los recientes estudios realizados por la UNESCO/OREAL evidencian la necesidad de repensar algunas de las premisas convencionales sobre las que descansan las viejas y nuevas certezas en educación, esta ponencia enfatiza el nuevo cambio de rumbo que requiere la formación docente. Se parte de reconocer las dificultades para realizar un balance regional sobre el tema, se especifican algunas de las tendencias de los años noventa y se resumen experiencias promisorias que sugieren nuevas perspectivas a la Formación Docente,

PALABRAS CLAVE:

Formación Docente, Capacitación Docente, Políticas Educativas, Reforma Educativa

---

<sup>(\*)</sup> Coordinadora del Área de Gestión de la Innovación Educativa en el IIPE-UNESCO Buenos Aires. Las ideas expuestas aquí no comprometen institucionalmente al IIPE.

La formación docente <sup>1</sup> es uno de los temas más espinosos, más descuidados y más mal manejados en los procesos de reforma educativa.

Existe la impresión de que en este país no se avanzó en el campo de la formación docente o que todo lo que se hizo se hizo mal. Tanto del debate como de algunas lecturas que he hecho, me queda más bien la impresión de que aquí hay condiciones interesantes para avanzar en algunos de esos frentes innovadores con un espíritu crítico realmente encomiable.

El tema de esta conferencia, para América Latina y el Caribe, es el de “Balance y Perspectivas de la Formación Docente”. Voy a tratar de hablar de esta región, con los recaudos del caso, sabiendo que es imposible captar la diversidad y la complejidad incluso dentro de un mismo país, no se diga a nivel regional. Por eso, pido expresamente que lean ésta como una interpretación, entre muchas posibles, acerca de lo que está ocurriendo hoy en día en América Latina en el campo de la formación docente.

Habría que empezar por decir que el tema docente y el de la formación docente, en particular, es tal vez el tema más crítico dentro del campo educativo no sólo en esta década y no sólo en América Latina sino en el mundo entero. Este es el desencuentro más viejo y más repetido en la historia de las reformas educativas: el desencuentro entre reformas y docentes, entre reforma y formación docente. La formación docente suele ir a la cola de la reforma, como una suerte de apéndice.

Se trata, entonces, de un problema viejo, crónico. Al recorrer los análisis de las reformas educativas en esta región en la década del 70, se encuentran muchas referencias, incluso por parte de quienes estuvieron al frente de esos procesos, a que no se hizo

---

<sup>1</sup> Con el término *formación docente* nos referimos tanto a la formación *inicial* como *en servicio*, incluyendo las diversas etapas y modalidades (capacitación, actualización, perfeccionamiento, etc.). En el término *docentes* incluimos a docentes de aula, directores y supervisores/inspectores del sistema escolar, en los diferentes niveles del sistema.

bien, no se hizo suficiente, no se hizo a tiempo, no se hizo con la debida urgencia o con la debida calidad. Lo mismo sucedió en los 80 y es de suponer que se repita en los 90, en los análisis que estaremos leyendo en la próxima década.

Si sirve de consuelo, esto sucede no sólo en América Latina sino en todo el mundo. Basta leer las reflexiones que se hacen respecto de los procesos de reforma en Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Francia, España, incluso -como digo- por parte de quienes han ocupado posiciones de dirección.

Surge inevitablemente la interrogante: ¿por qué vuelven a repetirse la misma situación, los mismos «errores», los mismos «olvidos»? ¿por qué, a pesar de la claridad ganada y de la experiencia acumulada, del conocimiento nuevo que existe sobre el tema, de la posibilidad que hoy tenemos de intercambiar información y experiencias? Hace 20 años nos quejábamos de la falta de intercambio y de comunicación entre los países; era difícil que una experiencia local llegara a ser conocida a nivel nacional, mucho menos internacional. Hoy las comunicaciones permiten todo eso; sin embargo, se repiten los *mea culpa* de anteriores procesos de reforma.

La década del 90 parte de un déficit acumulado muy fuerte de formación docente. Déficit no sólo en términos de aquello que, según nosotros, deberían saber los maestros o deberían haber desarrollado en su práctica, sino déficits desde el punto de vista de la confianza y la esperanza depositada en la reforma en general y en la reforma de la formación docente en particular. Siguen gozando de buena salud hábitos y concepciones caducas acerca de la formación docente, no sólo entre los docentes sino en la sociedad. Por ejemplo, permanece anclada la idea del *curso* como el instrumento por excelencia de formación, y la certificación, el título, el diploma, los puntajes, como su motor principal. Los viejos modelos de formación docente están vivos en la mentalidad incluso de los renovadores, de quienes queremos cambiar la educación.

La década del 90 hereda una profunda inercia en el campo de la formación docente: inercia en las instituciones formadoras, en los formadores, en los propios docentes, en el debate sobre el tema, incluso en las nuevas propuestas que se presentan a sí mismas como «innovadoras». Hoy estamos discutiendo cuestiones que quizás tuvimos que haber empezado a discutir una o dos décadas atrás. Habían especialistas que se encargaban de la formación docente y todos confiábamos en que entre especialistas y expertos, dentro de los recintos universitarios y los ministerios de educación, el asunto estaba resuelto. Nos desentendimos del tema hasta que se volvió crítico y empezamos a darnos cuenta de que el desfase era serio.

### **Dificultades para un balance regional de la formación docente**

Es difícil hacer un balance de la formación docente en la región y pretender, a partir de ahí, delinear perspectivas a futuro. Las dificultades son de diversa índole.

En primer lugar, la gran *heterogeneidad de contextos y situaciones*. No obstante esto, las políticas y reformas educativas son hoy tremendamente homogéneas en el mundo entero y en América Latina. Pero, finalmente, cada contexto, cada realidad concreta, termina moldeando, adaptando de algún modo, muchas veces mal, el recetario en que se ha convertido la reforma educativa.

Hay, por otro lado, gran *heterogeneidad de concepciones*, posturas, marcos teóricos, propuestas, en este campo, quizás entre otros porque hay un gran déficit de investigación y debate..

Asimismo, es difícil hacer un balance dada la enorme *brecha entre el discurso y la práctica*, entre lo que se dice que hay que hacer e incluso lo que se dice que se está haciendo, y los hechos concretos, el día a día de la formación docente en las distintas instancias donde se está haciendo. La distancia entre el docu-

mento y la práctica puede ser muy grande y parecería ensancharse. Hay una suerte de engolosinamiento con el discurso, las frases hechas, los términos, las citas de autores que no pueden faltar. La crítica es usualmente una crítica al discurso, no a la realidad y la operación de los programas. Nos vamos quedando atrapados en las palabras, en el documento, en el plan, al punto que por momentos parecería que llegamos realmente a confundir el discurso con la realidad, el deseo con la ejecución, el *deber ser* con el *ser*.

Es difícil intentar un balance porque *hay poca evaluación* sobre lo que se ha hecho o está haciendo. Este también es un mal hábito del pasado, reconocido y reiterado. Son pocos los programas evaluados en sus resultados e impacto sobre los docentes concretos, sobre sus actitudes y, finalmente, sobre lo que importa, que es su práctica docente. Hay que deducir, imaginar, recurrir a información anecdotal, porque no se tiene un cuerpo consistente de conocimiento que muestre lo que está pasando con los programas, mucho menos con su impacto sobre los docentes y sobre la enseñanza.

### **Algunas tendencias de la formación docente en los 90**

En ese marco, quiero hacer un punteo de algunas cuestiones que a mi juicio marcan hoy tendencias, positivas y negativas, en el ámbito de la formación docente en América Latina, y dar algunos ejemplos concretos de tendencias o experiencias promisorias en este campo.

- *Lo que se ha hecho y viene haciéndose en materia de formación docente no está a la altura de los objetivos que se han propuesto las mismas reformas y del papel que se adjudica en ellas a los docentes.* Si tomáramos en serio el listado de competencias ideales que le pedimos al docente, si asumiéramos los objetivos tremendamente complejos y ambiciosos que se plantean las reformas educativas en la actualidad, el modelo, las es-

trategias y los programas de formación docente que deberíamos estar desarrollando deberían ser de una gran calidad y sofisticación. El modelo de educación, de reforma educativa y de docente que se están perfilando en el papel implica no una “mejora” sino una verdadera revolución de la formación docente. “Replanteamiento” es el término usado y muchos elementos de ese replanteamiento están siendo abordados.

- *Se ha apostado al texto escolar más que a la formación docente.* La atención dada a esta última ha sido insuficiente en términos de presupuesto, tiempo, energía, profundidad, calidad, investigación necesaria para hacerlo bien, asignación de los mejores recursos humanos para pensar y trabajar en este campo. Esto es nada más y nada menos lo que este campo requiere: la mejor gente disponible, las mentalidades más creativas, más avanzadas, más comprometidas. No obstante, si uno analiza los presupuestos destinados a la formación docente en los últimos años, y si —como creemos y decimos— el presupuesto dice algo respecto de las prioridades asignadas dentro de la reforma, es bajísimo el presupuesto destinado a formación docente dentro de los presupuestos nacionales y dentro de los proyectos financiados con préstamos internacionales.

La inversión que se ha hecho en esta década en textos escolares es superior a la que se ha hecho en formación docente. Ciertamente que había países que carecían de textos o donde éstos no se habían renovado en muchos años o eran importados; cierto que ahora hay una nueva generación de textos en muchos países. Pero se ha apostado fuertemente al texto escolar precisamente, entre otras cosas, porque la idea que está detrás es que: 1) el texto escolar es un insumo clave, y más costo-efectivo que otros insumos, para mejorar la calidad de la educación; 2) el texto escolar condensa el currículum, *es en sí mismo el currículum*, lo que permite ahorrar en formación docente, limitando la función docente (y su capacitación) al buen manejo del texto. Es más, se sugiere que es

más costo-efectivo reformar los textos escolares que emprender con una reforma curricular. Esto es concretamente lo que recomiendan los técnicos del Banco Mundial a los tomadores de decisión y administradores de la educación primaria en los países en desarrollo.<sup>2</sup>

Ciertamente, el texto escolar es un insumo importante y es necesario contar con los mejores textos para la enseñanza y el aprendizaje, pero éste es apenas una parte del currículum. Finalmente, quien decide qué (y cómo) se enseña y qué (y cómo) se evalúa lo que se enseña en el aula de clase, es el docente. Hasta donde sé, ustedes mismos en República Dominicana tienen suficientes datos para corroborar esto. El mejor texto escolar en manos de un mal maestro es el mismo viejo manual, o incluso es ignorado y dejado de lado. En América Latina entera hay numerosísimos ejemplos de textos que no se usan o que se malusan, porque se pasa una y otra vez por alto la cuestión docente, porque se cree que todo se resuelve con producir, distribuir y, a lo sumo, entrenar a los docentes en el uso de los textos.

Formar maestros es tarea de mediano y largo plazo, tarea compleja, como complejo es lidiar con seres humanos y con su aprendizaje, ya sean niños o adultos. Es mucho más fácil y rápido fabricar una nueva generación de buenos textos escolares que una nueva generación de buenos maestros. La apuesta al texto escolar es parte de la apuesta a la tecnología educativa como muleta para los docentes, e incluso como sustitutos al docente, como una inversión costo-efectiva, más barata y rápida que invertir en largos y costosos planes de formación docente (y, por consiguiente, tarde o temprano, en mayores remuneraciones).

- Se ha mantenido la tradición de *escasa o nula participación de los docentes en los procesos de reforma en general, y en*

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo: M. Lockheed y A. Verspoor. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política*. Banco Mundial. Washington, D. C., 1990.

*la definición de la formación docente en particular.* Cuando decimos “participación” hablamos no de niveles o mecanismos formales de consulta sino de participación sustantiva, de interés en saber quiénes son los docentes, qué piensan, qué quieren, qué perciben ellos como necesidades de aprendizaje. Sin esa información y sin ese conocimiento, y sin la participación activa de los propios docentes, no es posible definir una buena política o un buen programa de formación docente.

- *Los esquemas descentralizados de formación docente se han extendido a buena parte de países de la región pero adolecen de muchos problemas.* El principio básico ha sido abrir la tarea de la formación docente a la participación de órganos distintos a los tradicionales, involucrando de manera amplia a las universidades, las ONGs, la empresa privada, dentro de determinados marcos y lineamientos de calidad, evaluación, etc. No obstante, estos esquemas han tropezado hasta el momento con muchos problemas de planificación, diseño y ejecución en los países en que se han adoptado, debido sobre todo al apresuramiento, la descoordinación, y la falta de parámetros y mecanismos claros para asegurar la calidad, el monitoreo, y la evaluación. En varios países se percibe una «mercantilización de la oferta de formación», particularmente por parte de las universidades, públicas y privadas, que han entrado en juego. El mayor problema está quizás en el hecho de que el acento, en este esquema, se ha puesto una vez más en la masificación de la oferta y en la certificación, más que en la calidad y en el replanteamiento del modelo convencional de formación docente.

- *Se pasó del énfasis sobre la formación inicial al énfasis sobre la formación en servicio.* En el campo de la educación ha sido tradicional el pasar de un extremo a otro. Uno de estos efectos pendulares es el haber pasado del énfasis en la formación inicial al énfasis en la formación en servicio. Durante muchos años se criticó que a los docentes se les formaba en la universidad o en la escuela normal y luego se les abandonaba a su suerte.

y se insistía en la necesidad del aprendizaje continuo. Hoy, la balanza está del otro lado: buena parte de los programas que se vienen haciendo en el marco de reformas educativas son programas en servicio. Ha habido un gran abandono de la formación inicial y una postergación de la indispensable reforma de las instituciones tradicionalmente formadoras de docentes.

- Ha primado una *visión instrumental de la formación docente*, de corto plazo, atada a las necesidades inmediatas de la reforma educativa en curso. En verdad, se trata más de *entrenamiento* que de *formación*, más de *vender y convencer* (en torno a los lineamientos de la reforma) que de elevar los niveles de profesionalismo docente. En verdad, forjar el docente ideal al que aspiran y con el que cuentan las reformas contemporáneas -polivalente, reflexivo, autónomo, investigador, analista simbólico, etc.-- implica esfuerzos sostenidos, de otra índole y envergadura. Implica forjar profesionales competentes, con un pensamiento complejo, con capacidad para reflexionar críticamente sobre su práctica, para buscar información, para interactuar con sus colegas. Todo eso que se afirma en los currículos escolares para los alumnos debe aplicarse, en primer lugar, a los docentes y a su formación. Sin embargo, persiste la disociación, la esquizofrenia total: pedagogía activa, pensamiento crítico, creatividad, aprendizaje significativo para el alumno; pedagogía pasiva y bancaria para los docentes, capacitación en pastilla, contenidos y destrezas instrumentales, pensados desde lo que tiene que hacer el docente para entender la reforma curricular, para manejar el libro de texto, para hacer el proyecto educativo institucional, etc. Se pierde la visión más integral, de largo plazo que, sin embargo, se reconoce en la retórica del «aprendizaje permanente» y el «profesional autónomo» que puebla hoy el discurso educativo en torno a los docentes.

- Persiste una *visión muy simplista del aprendizaje, del aprendizaje docente, y del cambio educativo*. Seguimos moviéndonos esencialmente con intuiciones acerca de cómo opera el cambio

en educación, cómo incidir en las mentalidades y en las prácticas pedagógicas de los docentes, en los referentes que tienen los padres de familia y la sociedad sobre la enseñanza y el aprendizaje. Quienes estudian el cambio educativo, ponen en evidencia la enorme complejidad de este cambio, la cantidad y calidad de condiciones que deben entrar en juego para lograr cambios sustantivos, reales. Sin embargo, los reformadores de la educación pretenden cambiar mentalidades y prácticas docentes en mini-talleres, o bien en cursos y seminarios académicos donde se dictan infinidad de contenidos que nunca se sabe finalmente cómo se comprenden, cómo se procesan, qué efecto real tienen sobre los asistentes, a menudo más atraídos por los puntajes y los créditos que se ofrecen que por el aprendizaje propiamente tal. Son, entonces, milagros que le pedimos a la ciencia, a la psicología, a las metodologías, a la naturaleza humana. Y con un gasto enorme. Al final volverá a decirse: “No hubo impacto sobre los rendimientos escolares. Falló la capacitación. Fallaron los maestros”.

Y es que no termina de aceptarse que el cambio educativo, la formación de las personas, el aprendizaje, son procesos largos y complejos, que requieren políticas y programas de largo aliento y no proyectos puntuales, que suponen sistematicidad y continuidad más allá de las efímeras gestiones administrativas, que implican diálogo continuo con los sujetos del cambio, con la realidad y con la acción, constante retroalimentación, constante ir y venir entre lo que se piensa y lo que se hace.

- *El atractivo de los “listados”*. Una tendencia instalada y extendida hoy en día es la lógica de los listados. Hay listados para todo: características de las escuelas efectivas, de los docentes efectivos, del director líder, de la escuela saludable, de la organización que aprende, etc. Aparecen como listados ahistóricos, sin contexto, aplicables a cualquier lugar, pero provienen por lo general de los países industrializados y de los anglosajones en particular. De hecho, la mayor parte de las investigaciones sobre

escuelas efectivas ha sido hecha en estos países. No obstante, en América Latina hay una tendencia a adoptarlos acríticamente, sin preguntarse a qué realidades y condiciones concretas responden dichos perfiles.

Hace poco hice precisamente un artículo <sup>3</sup> donde caricaturizo un tanto irónicamente al superhéroe y la supermujer caracterizados como «docentes efectivos», portadores de virtudes que superan toda posibilidad de lo humano y a los que seguimos agregándoles virtudes: es un listado que siempre crece, al que jamás le quitamos nada. Uno compara los saberes y virtudes deseados con el docente real, de carne y hueso, que enseña en el sistema escolar de nuestros países, y termina entonces comparando un largo listado de aspiraciones con un largo listado de déficits, de todo lo que les «falta» a nuestros docentes. Lo que los listados no nos dicen --y ésta es la principal crítica que se hace hoy a estos listados en los propios países industrializados <sup>4</sup> --es cómo se pasa de un listado a otro, del listado real al listado deseado, de lo que existe a lo que se quiere tener.

Todos decimos que queremos construir una autoimagen positiva del docente. Aparecen en los últimos años talleres y otros empeños para mejorar la autoestima del docente, pero al mismo tiempo todos se empeñan en recordarles todo lo que no tienen, todo lo que les falta ser, saber, tener. Ningún sujeto en sus cabales puede fortalecer su autoestima de ese modo: taller de autoestima por un lado, degradación y condena social por otro.

---

<sup>3</sup> R. M. Torres, «Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?», en: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Fundación Santillana, Madrid, 1999.

<sup>4</sup> Ver, por ejemplo: R. Barth, *Improving Schools from Within*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990; H. Beare y R. Slaughter, *Education for the Twenty-First Century*, Routledge, Londres/Nueva York, 1993; M. Fullan, *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, The Falmer Press, Londres, 1993; D.H. Hargreaves y D. Hopkins, *The Empowered School. The Management and Practice of Development Planning*, Cassell, Londres, 1991; A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid, 1996.

Lo que prima es la visión de un maestro deficitario, de una educación deficitaria. El cambio educativo, el cambio docente, no pueden hacerse desde la teoría del déficit. Cambiar la educación, lograr aprendizajes, sólo puede lograrse a partir de lo que se tiene y se es, del potencial para tener o ser otra cosa.

- *Persiste la idea de que los únicos que tienen que aprender son los docentes.* Llegado el momento del aprendizaje, del admitir que no se sabe y que se requiere seguir aprendiendo, todos entienden que son los otros los que tienen que aprender. En particular, ubicamos a los docentes como los más necesitados de aprendizaje, de capacitación, de formación. A lo sumo se visualiza un segundo sujeto, detrás, que son los formadores de docentes, los llamados «formadores de formadores», de quienes se afirma que tienen un conocimiento obsoleto, pero no se pasa de allí: ese es el punto muerto, el lugar de máxima parálisis.

El enfoque corrector de la formación y la capacitación docente es universal: se asume que los docentes no saben, que su saber es equivocado, que están haciendo mal, que hay que ayudarles a rectificar («reciclaje», «reconversión», en términos modernos). Nosotros mismos -planificadores y administradores, formadores de docentes, especialistas- no nos colocamos como sujetos de aprendizaje. Si pensamos por un momento que los problemas de la educación tienen que ver también con problemas en el diseño de las políticas y los programas, entonces es claro que todos, incluso en los niveles más altos de dirección y administración, tenemos que aprender. El aprendizaje permanente no es válido solamente para el alumno o para el docente, sino para todos. El reciclaje, la re-educación, nos toca a todos. Si no nos ubicamos como sujetos de aprendizaje permanente, no podemos entender cuáles son las necesidades y las posibilidades de aprendizaje de los demás.

No quiero abundar en el modelo curricular y pedagógico que está en juego en los procesos de formación docente, porque creo que ya se dijo mucho al respecto. No obstante, básicamente,

creo que estamos tratando de mejorar un modelo caduco y que el desafío es repensar al docente y su formación. Un aspecto fundamental a repensar es cómo hacer realidad aquello de «partir del conocimiento previo» de quien aprende. Esto fue en su momento un aporte y un eje metodológico de la educación de adultos y la educación popular. Precisamente, yo vengo de este campo, y fue desde allí que empecé a incursionar en la formación docente. El docente es, al fin y al cabo, un sujeto popular, un adulto al que hay que asegurarle una educación permanente y de calidad y al que hay que tratar con respeto, como alguien que sabe y que tiene capacidad para aprender. Si llegamos al docente desde la negación o el desprecio de lo que sabe, es difícil conectarse y lograr aprendizajes.

¿Qué sabemos sobre qué sabe y qué necesita saber un docente? Muy poco, porque siempre nos aproximamos al docente desde nuestro saber, dado por verdadero, por superior. El saber docente es un saber devaluado, negado, condenado. Los docentes no saben, lo que saben está obsoleto o está mal. Entre otras cosas, la pedagogía está devaluada y se ha vuelto invisible, porque está devaluado y sepultado el saber pedagógico que está en posesión de los docentes, y que es su saber fundamental. El saber pedagógico que tiene todo docente por el propio oficio docente, porque enfrenta las luchas cotidianas de la enseñanza, es una clave, una herramienta y un espacio fundamental de aprendizaje docente que no hemos sabido recuperar ni valorar.

Es difícil ubicarse en el papel, en el pellejo, del docente, hoy. No sólo cambió el mundo, el conocimiento y la tecnología sino los sujetos de la educación. Los niños y jóvenes que hoy tenemos adelante son sujetos diferentes a nosotros cuando éramos alumnos. No vale ponerse de ejemplo frente a los hijos -“Cuando yo era niño», «Cuando yo era joven”- porque era esa otra época, éramos otra clase de jóvenes y de niños. Los niños y jóvenes de hoy viven esas comparaciones con rechazo, o no les dicen nada. El contacto con la televisión y con los medios audiovisuales

está modificando sustancialmente los modos de aprender. Hoy un chico se pregunta, con justeza, por qué tiene que ir a la escuela, el colegio o la universidad, por qué tiene que aprender lo que aprende. Ser profesor de mis hijos debe ser difícilísimo, ser profesor de los hijos de ustedes debe ser difícilísimo.

Un sentimiento dominante entre los docentes hoy es el desconcierto, la angustia. Aún si logro que mis alumnos aprendan, ¿aprender para qué?. La pregunta no es sencilla de responder, cuando crecen el desempleo, la pobreza, la exclusión, y la educación pierde su fuerza como factor de movilidad social. La salud docente es un nuevo tema en todo el mundo y lo es concretamente en esta región: ansiedad, angustia, tensión, estrés, enfermedades mentales, somatizaciones de distinto tipo, porque los docentes han sido puestos en una situación insostenible, invivible.

Entonces, se están dando una serie de efectos contraproducentes que no son las condiciones más habilitadoras para lo que decimos que queremos hacer: mejorar la educación, cambiar la educación, lograr aprendizajes relevantes, tanto en los alumnos como en los docentes. Hay un voluntarismo tremendo, se quiere cambiar la educación a ritmos forzados, sin propiciar las condiciones adecuadas, tomando medidas parciales, sin demasiada atención al conocimiento, la investigación y la experimentación necesarias, y pasando por encima de las voluntades de otros, de quienes son los verdaderos sujetos del cambio.

### **Algunas experiencias promisorias**

Me gustaría contar éxitos y me he estado preguntando todo el tiempo cuáles son las buenas nuevas que puedo venir a contarles a ustedes. Lamentablemente no son muchas y, en general, se trata más bien de experiencias localizadas, pequeñas, que no dejan de ser importantes, porque es a partir de ellas que se construyen finalmente las grandes ideas, las grandes políticas y los sentidos mismos de lo que es posible y lo que no. En todo caso, si

hay éxitos para contar, no veo que están en este momento a nivel de las grandes políticas y programas, sino en experiencias y procesos acotados, dentro y fuera del aparato escolar. Es importante recalcar esto: no sólo se está haciendo formación docente dentro de los parámetros del sistema formal, desde los ministerios de educación o las universidades; se está haciendo una buena experiencia en este campo entre ONGs, organizaciones comunitarias, y en el propio seno de algunas organizaciones docentes.

Repasaré aquí algunas experiencias promisorias, experiencias que a mi juicio tienen la capacidad para sugerir, para inspirar, no necesariamente para replicar o tratar de trasladar de manera mecánica. Seguramente muchas de estas ideas están difundidas en República Dominicana, y seguramente algunas de ellas ya están siendo llevadas a la práctica.

- Se ha oficializado el reconocimiento de la *importancia del aprendizaje horizontal, entre pares, y entre docentes concretamente*. El inter-aprendizaje ha sido por mucho tiempo enfatizado en el ámbito de la educación de adultos y dentro del movimiento de educación popular, y ahora se instala como un dispositivo en los sistemas escolares, en el marco de las reformas educativas. Esto, por cierto, no es invención latinoamericana, viene y ha sido experimentado en otros lados. En definitiva, empieza finalmente a aceptarse que los docentes aprenden en la práctica, pero que no basta con aprender haciendo, que hay que aprender haciendo reflexivamente para desarrollar una práctica superadora. ¿Cómo reflexionar críticamente, analíticamente, sobre la propia práctica y cómo hacerlo con otros, con colegas?. Esta es hoy una clave promisoriosa en varios procesos de formación docente y se ha institucionalizado en algunas políticas; en algunos países se está haciendo a nivel nacional, como es el caso de Colombia y Chile con los llamados «Microcentros Rurales».

Este es el nombre dado en Colombia a las instancias en las que docentes rurales de diferentes escuelas se juntan, periódica-

mente, a intercambiar y reflexionar sobre lo que hacen. Esto fue posteriormente llevado y adaptado en Chile, con el mismo nombre, e incluido como componente dentro del MECE Rural (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural). Experiencias similares, o que funcionan con el mismo principio, pueden encontrarse en varios países de América Latina. Algunas han adoptado la forma de redes, redes de maestros, tanto presenciales como virtuales. A su vez, algunas de estas experiencias van más allá del “intercambio y reflexión de la práctica pedagógica”, entendiendo que los docentes son no sólo docentes sino personas, ciudadanos, padres, madres, deseosos de socializar y compartir muchas cosas. Entonces, la articulación entre docentes va en algunos casos más allá de su identidad como docentes. También en esto Colombia tiene experiencias interesantes, donde se dan alianzas no sólo maestros-maestros sino maestros-alumnos, donde ambos aprenden juntos, por ejemplo, a manejar la computadora y usar el Internet, colaboran en la redacción de boletines y revistas, se juntan en la defensa de la escuela pública, etc.

- Ha cobrado impulso *la idea de sacar la escuela de la escuela y el docente del aula, de ampliar el horizonte de la educación y los educadores*. Esto se está haciendo en varios lados, y bajo diversas formas.

En Argentina, por ejemplo, funciona un programa de pasantías docentes dentro del propio país: escuelas seleccionadas por innovadoras o dignas de verse en algún aspecto, sirven de anfitrionas de maestros y maestras de otras escuelas y provincias. Aprende así no sólo el visitante sino la escuela y los maestros anfitriones. Esto está sin duda promoviendo una nueva concepción de escuela, armando redes de verdad entre escuelas y maestros, posibilitando un nuevo tipo de encuentro y solidaridad entre maestros, todo lo cual es muy positivo.

En Chile está en marcha un programa internacional de pasantías. Los maestros entran a concursar en el programa y los

que ganan viajan a diversos países, dentro y fuera de América Latina, a hacer pasantías en diverso tipo de instituciones con las que el ministerio hace convenios: universidades, escuelas, centros de formación, ONGs, centros culturales, etc. Hace poco estuve en Chile, en Rancagua, en un taller del Colegio de Profesores, y tuve oportunidad de conversar con varios profesores que ya han participado en estas pasantías, en Brasil, en Gran Bretaña, en España. Para un docente que nunca ha salido de su escuela, de su provincia, de su país, tener una experiencia de este tipo, en un país extranjero, le cambia la perspectiva, le amplía la visión del mundo, le pone en contacto con lo diverso. No hay taller ni curso de capacitación que consiga lo que puede conseguir un viaje de estudio.

- La aspiración de renovar la profesión docente, *captando para el magisterio a los mejores alumnos*, es algo que está dicho y escrito en muchas declaraciones, y concretamente en documentos discutidos y aprobados en algunas de las últimas reuniones de Ministros de Educación en América Latina. No obstante, se ha hecho poco o nada en esta dirección, es decir, en la dirección de levantar y volver a hacer atractiva la profesión docente. Existen, con todo, unos pocos y pequeños intentos en este sentido. En Chile, concretamente, se ha iniciado un programa que busca atraer a los mejores alumnos de la escuela secundaria. Se identifica a los mejores estudiantes del sistema público y se les ofrece una beca para estudiar magisterio, a lo que sigue un compromiso del candidato o candidata a permanecer al menos tres años en la docencia.

- Ha habido una creciente *incursión de los educadores de adultos, la educación no-formal y las ONGs en las tareas de renovación del sistema escolar*, lo que está contribuyendo a replantear las barreras tradicionales entre educación formal y no-formal, educación escolar y extra-escolar, y la propia N (*no-gubernamental*) de las ONGs. Hay un potencial muy grande de mutuo aprendizaje y revisión de esquemas en este contacto entre

educación de adultos y educación infantil, entre educación popular y escuela, entre sujetos, instituciones y tradiciones que han venido trabajando por separado, e incluso en oposición. Un campo específico de esta incursión ha sido el de la formación/capacitación docente.

- Hay experiencias en las que *se está replanteando el rol de la universidad en la formación y la profesionalización docente*. En lugar del tradicional dictado de cursos, con una concepción académica, hay universidades -por ejemplo la de Passo Fundo, al sur de Brasil- en las que los profesores universitarios ponen su conocimiento al servicio de los docentes -en este caso, de la red de enseñanza municipal- para ayudarles a sistematizar su saber, a teorizar su práctica.

- Hay experiencias en las que se está tratando de *formar bajo un mismo currículum a docentes de niveles distintos, como son pre-escolar y escuela primaria*. La necesidad de articular pre-escuela y escuela, o educación inicial y escuela, está planteada desde hace mucho tiempo, pero tal articulación por lo general ha dejado afuera algo fundamental, y es la articulación de la formación de los docentes de ambos niveles. Esto se está haciendo sobre todo en el campo de la alfabetización infantil, en el marco de enfoques y propuestas renovadas de enseñanza de la lectura y la escritura.

- Precisamente, un desafío mayor de las reformas educativas continúa siendo resolver el aprendizaje de la lectura y la escritura, fuente primordial de repetición en nuestra región. *Desde las experiencias de formación docente para una práctica renovada de alfabetización infantil empieza a surgir una renovación de la formación docente*, porque en este campo se ha avanzado ya afortunadamente en el reconocimiento de que el problema del aprendizaje en general, y de la lectura y la escritura en particular, no se reduce a un problema de métodos y técnicas, sino que implica trabajar junto con los maestros en una nueva conceptualización de la enseñanza y del aprendizaje, del niño y de su proceso de

conocimiento, del lenguaje, así como trabajar con los docentes en tanto lectores y escritores, en su propia capacidad para leer, escribir, comunicarse oralmente y por escrito de manera competente. Esto, a su vez, es parte de una aceptación mayor: que los malos lectores y los malos escritores abundan no sólo entre los docentes sino en toda la sociedad, y que los niveles de analfabetismo funcional o de iletrismo reflejan y a la vez afectan directa e indirectamente lo que se hace en el sistema escolar con la lectura y la escritura; que aprender a leer y escribir no es sólo asunto escolar, de primero y segundo grado de primaria, sino un aprendizaje que se perfecciona y desarrolla a lo largo de toda la vida.

- Un campo que tiene buenas (y malas) historias para contar es *la introducción de la computadora y las modernas tecnologías en el aula*. En general, lo que ha venido haciéndose es poner la computadora al servicio del alumno, pasando por encima al maestro. Esto tiene efectos nocivos para el maestro y para la relación maestro-alumnos. Por un lado, deja afuera al docente en un campo esencial, que hoy constituye una necesidad básica de aprendizaje para cualquier profesional y una herramienta indispensable de aprendizaje y actualización permanente. Por otro lado, agranda la brecha tecnológica que ya existe entre estas dos generaciones en la actualidad: la de los jóvenes y la de los adultos. Cuando paso por encima del maestro y pongo en la escuela una computadora, sin capacitación docente y contratando un técnico o un profesor especial para que enseñe a los alumnos, estoy creando y reforzando en el docente y en sus alumnos la visión del incapaz, del que pertenece a otra época y es irrecuperable para el conocimiento y la tecnología moderna.

En Chile, nuevamente, acabo de conversar con profesores que tienen veinte, veinticinco años de servicio, y que están aprendiendo a manejar la computadora, dentro del programa *Enlaces*. Este programa tiene una virtud muy grande y es que se plantea expresamente no depender de técnicos externos a la escuela, sino capacitar al propio equipo docente dentro de cada escuela. Estos

profesores y profesoras están fascinados, como niños, alegres, maravillados de sus propias capacidades. Varios confesaban que habían empezado con dudas de que pudiesen efectivamente aprender. Cuando un docente tiene oportunidad de re-encontrarse con el aprendizaje, con la posibilidad y la alegría de aprender, igual que sucede con el alumno, la mitad de la batalla está ganada. A un docente que pensaba que esto de la tecnología no era ya para él o ella, que descubre por sí mismo que eso no es cierto, que empieza a navegar en el Internet y a usar los poderes de comunicación del correo electrónico, todo esto le abre un mundo de oportunidades, le despierta nuevamente la curiosidad, le renueva la necesidad y la posibilidad del aprendizaje.

- Presenciamos la *emergencia de nuevas formas y estrategias (de lucha, negociación, visibilidad, comunicación, difusión, avance profesional) de los docentes y sus organizaciones*. La huelga y el paro se han agotado claramente como formas de lucha y negociación del magisterio. En los últimos años, han empezado a surgir y a ensayarse nuevas estrategias en el seno de algunas organizaciones docentes que han empezado a percibir la necesidad de re-posicionarse de cara a los nuevos tiempos, fortaleciendo su dimensión técnica y profesional, desarrollando propuestas, involucrándose activamente en el logro de una educación de calidad, en el debate pedagógico, en los procesos de innovación desde la escuela, etc.

Algunas organizaciones sindicales han creado centros de investigación y/o fundaciones adscritas a éstas, como en los casos de México o Ecuador. Varias están planteándose iniciar o revitalizar movimientos de renovación pedagógica. En Colombia, por ejemplo, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) está proponiéndose reconstruir el Movimiento Pedagógico, iniciado hace más de 15 años, y que había entrado en una etapa de receso. En Chile, el Colegio de Profesores está trabajando en la constitución de un movimiento pedagógico que parta de recuperar y dar visibilidad a las experiencias de innovación de

los propios docentes. En varios países, los sindicatos y organizaciones docentes han empezado a asumir tareas de formación y capacitación docente, buscando renovar los enfoques y modalidades tradicionales.

Un ejemplo de una nueva estrategia de comunicación y visibilidad pública, que ha ganado notoriedad nacional e internacional, es el de la “Carpa Blanca” en Argentina, instalada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en pleno centro de Buenos Aires, frente al Congreso Nacional. El enfrentamiento con el gobierno y el Ministerio de Educación no se ha resuelto hasta la fecha, y la carpa sigue por tanto en pie. Lleva ya dos años y funciona mediante un sistema rotativo, en el que se turnan por períodos de una o dos semanas maestros de todas las provincias del país.

### **Algunas reflexiones finales**

Quisiera terminar con unas breves reflexiones finales, primero sobre los docentes y su formación/profesionalización, y luego sobre la situación y perspectivas de República Dominicana en este campo.

Pienso que muchos de los problemas que se enfrentan hoy en día en relación a la brecha entre discurso y práctica en materia de formación docente, entre lo que se quiere hacer y lo que termina resultando, tanto a nivel de la gran reforma nacional como del pequeño programa local, tienen que ver finalmente con que no hay un cambio de mentalidad respecto de los docentes y del oficio docente, incluso entre quienes proclaman y defienden su revalorización y profesionalización: persiste un desprecio hacia los docentes, una gran y extendida desconfianza en el docente como sujeto y protagonista del cambio en educación.

Han calado hondo varias de las dudas/certezas que han filtrado el mundo de la educación en los últimos tiempos: ¿es realmente cierto que el factor docente es clave para mejorar la educa-

ción?, ¿puede pensarse en los docentes como aliados potenciales en esta tarea o son y seguirán siendo obstáculos que, mas bien, hay que tratar de quitar del camino?, ¿no será más fácil, barato y efectivo encapsular efectivamente el currículum en textos escolares, videos u otras tecnologías, en vez de intentar remontar la profesión docente, con todo lo que ello implica en términos de formación y capacitación?, ¿será posible minimizar el papel de los docentes, antes que agrandarlo, y, por último, incluso prescindir de ellos, como parecen prometer los convencidos del poder de las modernas tecnologías de la información y la comunicación?

Hay mucho fracaso acumulado en el campo de la formación docente, cambios e impactos esperados que no se dan --en las mentalidades y las prácticas de los docentes, en los resultados escolares de los alumnos-- según lo imaginado, todo lo cual alimenta la idea del fracaso anticipado más que la del éxito posible. Es importante revisar, en este sentido, cómo se perciben y el por qué de estos «fracasos». De hecho, no es la formación docente la que fracasa y hay que eliminar, sino las concepciones, enfoques, modalidades y métodos utilizados, y las expectativas respecto de lo que puede lograrse a través de ésta.

En particular, vemos acentuarse una concepción y una *relación mecanicista entre formación docente y rendimiento escolar*. Esto revela una dificultad muy seria para entender lo que es el aprendizaje en general y el aprendizaje de los docentes en particular, y la gran cantidad de factores y mediaciones que intervienen entre el aprendizaje del maestro y el de sus alumnos. Esto es particularmente problemático y preocupante porque es a partir de ahí que surgen los nuevos esquemas de evaluación docente, de desempeño docente y de incentivos a los docentes.

Se ha extendido asimismo en los últimos tiempos una concepción del *docente como un insumo más en el proceso de enseñanza*. Esta concepción ha sido reforzada por los estudios y la literatura difundida por algunas agencias internacionales, sobre

todo el Banco Mundial, donde se pone al docente como un insumo más de la calidad de la educación, junto al texto escolar, el tiempo de instrucción, o la biblioteca.<sup>6</sup> Si no separamos claramente *cosas y personas*, si no distinguimos la diferencia importantísima que hay entre un objeto llamado texto escolar y un agente activo de la educación llamado docente, todo análisis que hagamos va a ser equivocado y toda intervención ineficaz.

Desgraciadamente, la evaluación de rendimientos escolares, las evaluaciones que empiezan a hacerse de los “proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación”, las evaluaciones de las reformas educativas -que en esta década han tenido duraciones mayores que lo usual, y se han extendido por más de un período de gobierno en muchos casos- y la evaluación en marcha del Programa Mundial de “Educación para Todos”, entre otros, no muestran dicha “mejoría de la calidad” en el plano de los rendimientos escolares, no digamos ya de los aprendizajes (recordemos que *rendimiento escolar* no es necesariamente *aprendizaje*). Si hay mejorías, en algunos países, éstas son modestas y, en términos de un economista, seguramente no serían costo-efectivas. Es decir, la cantidad de dinero invertido, el endeudamiento con el cual se han hecho las reformas educativas en esta década, no ha dejado a la fecha un saldo claro en términos de la propuesta mejoría de la calidad. Los resultados escolares siguen siendo de mediocres a malos en la escuela primaria de la mayoría de países en la región, no solamente en la escuela pública sino también en la privada. Esto es lo que revela el informe de la evaluación que hizo la UNESCO-OREALC en 15 países de América Latina, uno de ellos República Dominicana, entre niños y niñas de cuarto grado, en lectura, escritura y cálculo, en escuelas tanto públicas como privadas.

---

<sup>6</sup> Ver, al respecto: J. I. Coraggio y R. M. Torres. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires, CEM-Miño y Dávila, 1998.

De hecho, los resultados de este informe dan mucho para pensar, vienen a romper esquemas. En particular, hay dos datos sumamente interesantes: (1) Cuba es el país que saca los mejores puntajes, muy por encima de los otros países (entre los que están Argentina, Chile, México); y (2) en Colombia los puntajes son mejores en la educación rural que en la urbana. ¿Por qué Cuba? Un país singular, que atraviesa por una gran crisis económica y un acoso en diversos órdenes, está aislado del mundo, donde toda la educación es pública, que no se ha endeudado con préstamos internacionales para hacer avanzar su educación, no ha seguido ninguna de las fórmulas modernas recomendadas para la reforma educativa, donde los profesores ganan salarios muy bajos, con una educación y un sistema escolar que, desde afuera, damos por “atrasados”. Y, sin embargo, los niños cubanos aprenden a leer y escribir y a calcular mejor que los niños en los demás países de América Latina y el Caribe. Por otro lado, Colombia pone en jaque la creencia, instalada en todo el mundo, de que la educación rural está condenada a ser la pobrecita y la Cenicienta, siempre a la cola de la educación en las ciudades.

Es evidente, entonces, la necesidad de repensar algunas de las premisas convencionales sobre las que descansan las viejas y nuevas certezas en educación. Una de las áreas claves a ser repensada es justamente la formación docente, y es de hecho un área en la que han empezado ya a removerse y ponerse en cuestionamiento muchas cosas. Esto es bueno si ayuda a retomar lo aprendido en este recorrido para ver qué se puede hacer mejor o distinto de aquí en adelante; pero puede ser malo si se llega a la conclusión, como hacen hoy muchos, de que hay que echarle a la formación docente y a los docentes todas las culpas de los malos resultados escolares y de que éstos no mejoren.

Si, cuando los alumnos no aprenden, responsabilizamos a los maestros del no aprendizaje de los alumnos, cuando el maestro no aprende, ¿a quién debemos apuntarle el dedo? Evidentemente, buena parte del problema está del lado de quienes piensan.

diseñan, arman las políticas, programas, y planes de formación docente. En educación, y sobre todo en las reformas educativas, la tradición ha sido siempre poner los problemas del lado de la ejecución; finalmente, siempre es el maestro el que termina mal parado. Cuando las cosas salen bien, en cambio, el crédito se lo llevan otros. El Ministerio de Educación dirá: la reforma funcionó, el Ministro y el equipo técnico hicieron un buen trabajo. El gobierno dirá: cumplimos. Las entidades financieras dirán: hicimos una buena inversión. Pero si salen mal las cosas se dirá: los maestros no hicieron su parte, boicotearon, se resistieron al cambio, no colaboraron, no estuvieron a la altura de las circunstancias.

Las cosas no salen como constan en el documento, no principalmente por un problema de ejecución, sino por problemas en el diagnóstico y el diseño de las políticas, los planes y los programas. Yo prefiero partir de esta premisa y considerar seriamente ese otro punto de vista: el de que el primer lugar donde hay que explorar y rectificar no es en la ejecución sino en la planificación y el diseño, el cómo se piensan los problemas de la educación y la educación misma, qué clase de diagnósticos se elaboran, cuál es la solidez de las recomendaciones que se hacen o adoptan, los déficits de conocimiento, de experiencia, de debate, de coordinación que están de este lado, del lado de quienes estamos formulando y diseñando políticas educativas.

Si, contrariando la tradición educativa, adoptamos la hipótesis de que “los problemas fundamentales están del lado del diseño más que del lado de la ejecución”, entonces debemos empezar por aceptar que hay déficits no sólo del lado de los maestros sino de quienes planifican y administran la educación, de quienes asesoran y toman decisiones de política a todos los niveles.

Finalmente quiero permitirme algunas reflexiones sobre República Dominicana.

La reforma educativa que se viene llevando adelante en este país, y el papel en ella de los maestros y del sindicato docente, son bastante peculiares en el contexto de América Latina. Aquí se dio un proceso importante de movilización social y de concertación en torno a la reforma, que fue en su momento foco de atención y de atracción para el resto de países de la región, e incluso fuera de la región. La relación gobierno-sindicato docente, reforma-sindicato docente, también tiene rasgos peculiares. Este país se destaca porque no conoce el nivel de enfrentamiento entre estos dos actores que es característico del conjunto o de la gran mayoría de países latinoamericanos. La discusión en la que se ventilan de manera abierta posiciones y opiniones muy diversas y hasta antagónicas, muestra de hecho cuánto se ha avanzado en este país en términos de diálogo, debate, pluralismo, en torno al tema educativo.

Quizás no están a la vista aún los resultados de estos diez años de trabajo, en términos de indicadores cuantitativos referidos al sistema escolar. Eso habrá que medirlo, ciertamente, y seguir haciéndolo más allá de esta década. Pero hay otros logros e indicadores de avance que habrá que construir en estos procesos, que no pasan por esos indicadores escolares clásicos. ¿Cómo se mide lo que ustedes avanzaron como sociedad, como conciencia del problema educativo, como voluntad colectiva para enfrentarlo y resolverlo? Ustedes han construido a lo largo de estos años condiciones nuevas y sumamente importantes para poder avanzar, condiciones que otros países no han empezado siquiera o no han podido crear todavía. Hoy pueden ustedes plantearse metas, programas, políticas, debates, rupturas, que seguramente habrían sido impensables a principios de década o en la década pasada.

Se ha hablado del miedo a lo homogéneo. Concertar, en efecto, no quiere decir que todos pensemos igual o hagamos lo mismo en todas partes; es más, hacer las cosas bien hoy en día pasa por hacerlas de manera diferenciada, atendiendo a contextos y

situaciones muy diversas, no sólo entre países sino dentro de un mismo país. No cabe pues *la* política educativa, *la* reforma educativa, *el* listado de deseables, que se acomode a todos. No caben las recomendaciones universales, las recetas a aplicar en cualquier lugar. Y, sin embargo, ésta es la realidad de la reforma educativa hoy en día: se reconoce y celebra la diversidad, pero al mismo tiempo se difunde en el mundo un pensamiento único, una única manera de hacer las cosas, incluida la reforma educativa.

Este es un país que está encontrando y deberá seguir buscando su propio camino, a su medida, a la medida de este proceso que ustedes mismos han iniciado y construido, con características, virtudes y defectos peculiares. Lamentablemente, no veo ninguna receta lista, probada por otros, que se ajuste al contexto y al momento que está viviendo este país, a su cultura, a su historia. No queda pues otro remedio que despojarse de pre-conceptos y de recetarios, aprender de las experiencias de otros y nutrirse del conocimiento científico al alcance, pero escuchar atentamente a los sujetos concretos, aceptar la especificidad, en toda su riqueza y complejidad, y atreverse a extraer de ella las claves para seguir construyendo caminos propios, algunos de ellos seguramente inéditos.