

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA
EDUCATIVA DOMINICANA

Sandra González*

RESUMEN

Los movimientos de reforma educativa a nivel mundial han priorizado la formación del personal docente como una de las áreas que puede hacer la mayor contribución a la calidad de los sistemas educativos. En la reforma educativa dominicana, la cuestión de la *profesionalización* se puso en el primer plano de las políticas e inversión públicas.

Frente al cuestionamiento que le suscitan los procesos de formación docente desarrollados por las universidades, la autora analiza esta problemática desde dos ópticas: desde las condiciones de las instituciones formadoras, y desde las de los sujetos en formación. Reivindica la necesidad de otorgar un tratamiento integral a la cuestión docente, y concluye con una serie de recomendaciones tendentes a mejorar los procesos de formación y las condiciones de trabajo de los maestros y maestras dominicanas.

PALABRAS CLAVE

Reforma educativa, formación docente, profesionalización, condición docente, educación superior.

(*) Coordinadora Sub-Área de Educación - INTEC

CONTEXTO

Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad con la calidad de la educación inicial, básica y media del sistema educativo. La mayoría de los países está reconociendo esta importante misión de las universidades.

“Hasta cierto punto entonces, el desempeño de los educadores depende de la calidad del trabajo formativo de las instituciones de educación superior”. [Bernasconi, 1998, p. 48]

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, (1988), lo pone de manifiesto cuando expresa:

“La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación”.

Concomitantemente, el *American Council on Education*, en colaboración con la *American Association of Colleges for Teacher Education*, estableció una agenda y un compromiso común para mejorar la preparación profesional de las y los docentes norteamericanos.

En la literatura especializada de Norte América se observa una preocupación por el tema, un movimiento de defensa a la formación docente de calidad y una petición a quienes estén involucrados en la educación a incidir en las políticas que mejoren significativamente la formación de las y los docentes. (Bartell, 2001; Spring, 1998; Millnick & Pullen, 2000; Darling-Hammond, 2000; Cochran-Smith, 2000)

A partir del movimiento de reforma educativa de los '90, en los países de la región de Latinoamérica y el Caribe, la cuestión de la profesionalización y la actualización docente se puso también en el primer plano de las políticas.

Carlos Molina (2000), consultor internacional del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), considera que las principales reformas en la capacitación docente en la región se ha caracterizado por su transferencia desde las escuelas normales hacia las universidades y por un cuestionamiento a las formas tradicionales de hacer formación y capacitación docente. (p. 9-10)

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REFORMA DOMINICANA

La prioridad dada a la formación docente en la reforma dominicana se expresa primeramente en los documentos del Plan Decenal de Educación. Unos años más tarde, esa prioridad quedó plasmada en la Ley General de Educación 66 '97 que estableció la obligatoriedad del estado de garantizar la formación a nivel superior de las y los docentes.

En 1933, se diseñaron dos programas de formación con distintos destinatarios y financiamiento:

- 1) El Programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres (PPMB) como parte del Proyecto SEEBAC-BID, dirigido a los maestros y maestras bachilleres en servicio.
- 2) El Programa de Capacitación de Maestros y Maestras en Servicio, en el marco del Proyecto de Desarrollo de la Educación Primaria (PRODEP), con fondos del Banco Mundial, dirigido a maestros y maestras normales de la educación básica.

Para el 1997, en el marco de un segundo préstamo para el mejoramiento de la Educación Básica, fue diseñado el actual plan de licenciatura que desarrollan distintas universidades nacionales, bajo convenio con la Secretaría de Educación.

Paralelamente a estos programas, se ejecutan otros de especialización y de maestría en temáticas curriculares y administra-

tivas dirigidos, respectivamente, al personal técnico y directivo del sistema operativo.

PROBLEMÁTICA

Es justo reconocer los logros cuantitativos de los esfuerzos desplegados en los últimos años para mejorar la formación de los docentes. No obstante, en términos cualitativos, los resultados no son tan alentadores.

Como ha ocurrido en otros países, ha habido en la República Dominicana escasa evaluación sobre estos programas.

Las pocas investigaciones realizadas sobre las prácticas educativas en las escuelas dominicanas confirman una y otra vez que son muy tenues y visiblemente pobres los cambios que se han operado en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la educación básica como producto de los procesos formativos desarrollados. [De Lima, 2000; Valera, 2001]

Estos procesos formativos tampoco han impactado los aprendizajes de las y los estudiantes tal como lo demuestran los resultados de las pruebas nacionales.

En las evaluaciones realizadas en el marco de los programas desarrollados en el INTEC se percibe mucha valoración positiva de las y los beneficiarios, en términos de la contribución de estos programas a su autoestima y desarrollo profesional. [PRODEP, 1994; Castillo, 1995; Valera, 2001]

También se señala las debilidades asociadas a las condiciones de vida y a la falta de tiempo para su formación, como también a la desvinculación del diseño curricular del plan de estudio con la práctica profesional y las necesidades de las y los docentes. [Valera, 2001]

Resulta evidente que estos bajos resultados se constituyen en una problemática compleja que ha de analizarse desde varios ángulos. Para los fines de este ensayo, nos proponemos abordar-

la desde dos ópticas: las condiciones de las y los sujetos en formación y la de las universidades e instituciones formadoras.

CONDICIONES DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

Las universidades dominicanas carecen de condiciones idóneas para incidir en la calidad del sistema educativo; y tal parece que no es un fenómeno exclusivo de la República Dominicana.

Varios autores señalan la disminución progresiva de la calidad de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe, así como los problemas de desconexión entre las universidades y los otros niveles del sistema. [Tyler, 1998, p. 40; Bernasconi, 1998, p. 47]

Las universidades dominicanas, particularmente sus escuelas de educación, son conservadoras y resistentes al cambio y a la innovación. Entre las principales dificultades que impiden mejores logros, se subrayan las siguientes:

- 1) Desde el diseño de los planes de estudios, persisten los problemas de fragmentación, sobrecarga y teoricismo de la formación inicial que desarrollan las instituciones formadoras. [Torres, 1996]
- 2) Los programas presentan sobrecargas de asignaturas con la justificación de completar y reforzar la formación deficiente recibida en el bachillerato, sacrificando los contenidos en las ciencias de la educación.
- 3) La tendencia a diseñar los programas sobre bases teóricas e ideales, sin referencia a los contextos reales en que se desenvuelven las y los docentes.
- 4) El carácter masivo con que se iniciaron estos procesos formativos, no permitió una verdadera articulación con la práctica docente de los maestros y maestras en servicio.

Actualmente, las universidades enfrentan dificultades para conformar equipos docentes idóneos, con dedicación y tiempo para promover la necesaria conexión entre los procesos formativos que desarrollan las universidades y las realidades escolares en que se desempeñan los y las docentes.

Frente al cuestionamiento que implícita y explícitamente se hace a los procesos de capacitación es necesario que, tanto desde la Secretaría de Educación como desde las universidades, se pase balance a los caminos recorridos.

CONDICIONES DE LAS Y LOS SUJETOS EN FORMACIÓN

En un análisis sociológico del Plan Decenal de Educación, se concluye que la profesión de maestro se coloca en los niveles de la línea de la pobreza. [Díaz Santana, 1996, p. 73]

Hoy, cinco años después de este estudio, se puede afirmar que no se ha cumplido la promesa del Plan Decenal de mejorar significativamente la condición social, económica y profesional de las y los educadores.

El estudio realizado por el INTEC, en el marco del PRODEP, se reveló que los problemas económicos, más frecuentemente entre los hombres, y los de salud, más comúnmente entre las mujeres, fueron las causas principales de las deserciones de los maestros y las maestras del programa de capacitación. [Castillo, 1995, p. 19]

La práctica generalizada entre los maestros y las maestras, de trabajar en dos y tres tandas de servicio, casi obligados por la necesidad de producir la subsistencia, se sitúa como el elemento principal que interfiere con el mejoramiento de la calidad docente a la que se aspira.

Los datos disponibles aseguran que más de un 70% del personal docente está constituido por mujeres, por lo cual, a estas

jornadas de trabajo diario se le agregan las responsabilidades domésticas y el cuidado de las hijas y los hijos.

Los maestros y maestras en proceso de formación no cuentan pues con los tiempos necesarios para el estudio, ni para la reflexión sobre su práctica, el intercambio profesional y la planificación de su trabajo en el aula, ni mucho menos para el ocio y la diversión, aspectos inherentes a la calidad de vida de las personas.

PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las declaraciones de Cochabamba (2001) resumen el sentir del liderazgo educacional de la región cuando recomienda:

“Un tratamiento integral de la cuestión docente, articulando la formación inicial y en servicio, superando su fragmentación y su desvinculación con la práctica educativa”.

En el caso de la formación inicial y en servicio que desarrollan las universidades, es fundamental: renovar las instituciones formadoras, mejorando las bibliotecas, los recursos y la contratación profesoral; mejorar la pertinencia de los currícula de formación; e instituir tutores que garanticen los vínculos escuelas-universidades.

En el caso de las políticas públicas de formación docente, se hace necesario: hacer un balance crítico de los programas de capacitación desarrollados para superarlos; descentralizar la formación y la actualización docente, privilegiando el acercamiento a los contextos de los centros educativos; enfatizar en experiencias de autoformación y en el trabajo colaborativo entre docentes; organizar la oferta de actualización en función de las necesidades de los centros educativos y de la evaluación del desempeño.

La reforma tiene que prever: inversión en mejora salarial; planes de seguro médico y viviendas dignas; institucionalizar la carrera docente a fin de garantizar la estabilidad en los cargos y la profesionalidad de estos actores; enrumbarnos hacia la dedicación exclusiva de maestros y maestras a un solo centro educativo, conjugando el tiempo de la docencia con otros tiempos para tutorías, educación de adultos, intercambio con colegas, auto estudio, investigaciones, trabajo con padres de familia, planificación curricular, proyectos educativos, entre otros”.

En el INTEC nos proponemos consolidar, hacia lo interno, un equipo con la capacidad técnica y el liderazgo educativo que incida en el diseño de políticas, programas y proyectos tendientes al logro de la calidad educativa que aspira y se merece el país.

REFERENCIAS

- American Council on Education. (1999). *To touch the future: Transforming the way teachers are taught*. Washington, DC. American Council on Education.
- Bartell, C.A. (2001). “Bridging the disconnect between policy and practice in teacher education”. *Teacher Education Quarterly*, **28** (1), pp.189-98.
- Bernasconi, A. (1988). *En busca de la calidad de la educación primaria de América Latina: Lecciones de la Educación Superior*. Primer Congreso Nacional de Innovaciones Educativas.
- Castillo, G. (1995). *Sondeo sobre las causas de la deserción de los/as maestros/as del Programa de Capacitación de Maestros/as Normales*. INTEC-PRODEP, Santo Domingo.
- Cochran-Smith, M. (2000). “Teacher education at the turn of the century”. *Journal of Teacher Education*, **51**(3), pp. 163-166.
- Darling-Hammond, L. (2000). “How teacher education matters”. *Journal of teacher education*, **51**(3), pp. 166-173.
- Declaración de Cochabamba. (2001). Bolivia, 6 de marzo, UNESCO.
- De Lima, D. (2000). *Estudio sobre la implantación del programa de español de 1ro. y 2do. Grados en la educación básica en República Dominicana*. Santo Domingo.

- Díaz Santana, M. (1966). *Educación y Modernización Social en República Dominicana: un análisis sociológico del Plan Decenal*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- La Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. (1988). Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Paris.
- Millnick, S.L. & Pullen, D. (2000). "Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing". *Journal of Teacher Education*, **51**(4), pp. 262-275.
- Molina, Carlos G. (2000). "Las Reformas Educativas en América Latina: ¿Hacia más Equidad?". *Ponencia curso del INDES*.
- Secretaría de Estado de Educación. (2000). *Ley General de Educación*. Santo Domingo: Corripio.
- Tyler, L. (1988). "Educación Superior en América Latina en el nuevo milenio: Desafío para la Educación Básica". *Primer Congreso Nacional de Innovaciones Educativas*.
- Torres, R. M. (1966). *La formación docente: Clave de la reforma educativa*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Valera, C. (2001). *¿Cambia la Escuela?: Prácticas educativas en la escuela dominicana*. UNICEF, FLACSO-PREAL.
- Valera, C. (2001). "Evaluación de la Licenciatura en Educación Básica". *Informe Final del proyecto SEEE-INTEC*.