

PROYECTANDO DESDE EL PRESENTE AL FUTURO: EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Beatrice Avalos

Los marcos conceptuales en que se debate la formación de profesores en América Latina y El Caribe; sus aciertos y problemas.

"En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información". Estas palabras de Andy Hargreaves, distinguido educador canadiense, resumen el enorme desafío que enfrenta la profesión docente, partiendo por los procesos de formación de profesores.

Una mirada al contexto en que se presenta este desafío y cómo se debe abordar requiere, como primer paso, ver los cambios ocurridos en torno a la concepción de los docentes y a sus instituciones formadoras. De hecho, la idea de la misión de los profesores ha ido variando con el transcurso del tiempo, desde visiones restringidas sobre su profesionalismo hasta asignarle en la práctica la casi total responsabilidad por los resultados del sistema educativo.

Inicialmente, los profesores fueron vistos como "preprofesionales" o ejecutores de tareas de enseñanza aprendidas en forma artesanal o cuidadosamente diseñadas por otros. Luego se pasó a una etapa de profesionalización, en la que se introdujo un elemento "científico" a la pedagogía, el cual se entrega a través de los sistemas de formación docente. Más recientemente, se alude a la responsabilidad del maestro por el aprendizaje de sus alumnos y se busca medir su éxito según resultados.

Junto con esta creciente tendencia se construye teóricamente respecto a la profesión docente sobre la base de estudios cualitativos, que muestran la importancia de los procesos mentales según los cuales los educadores cumplen su docencia, o acceden o rechazan las reformas propuestas. Surgen también experiencias de encuentro entre profesores, para examinar sus prácticas, tomar nota de nuevas tendencias y ayudarse mutuamente. Aun sin haberse consolidado lo suficiente una cultura de aprendizaje colegiado, surgen otras conceptualizaciones relacionadas con las nuevas demandas de globalización de los procesos culturales y económicos y con la sociedad de la información. Las demandas ya no consisten sólo en lograr los aprendizajes tradicionales de la escuela, sino en manejar propuestas curriculares hasta cierto punto ambiguas y con esquemas conceptuales muy diferentes a los anteriores, y estimular el desarrollo de habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que estaban acostumbrados.

A medida que se ha complejizado la figura del maestro, la estructura, contenidos y calidad de su preparación profesional se han convertido también en materia de discusión, tensionando los sistemas tradicionales de formación docente, como fueron las escuelas normales. El Estado, principal

responsable de la formación inicial de docentes primarios a través de dichas escuelas, modifica estas instituciones elevando su estatus de nivel secundario a nivel terciario y alentando la asociación de las normales con facultades de educación universitarias.

No obstante, los cambios de institucionalidad de la formación docente inicial han afectado poco a sus contenidos y procesos de capacitación. Sigue predominando para la preparación de maestros primarios el concepto de un generalista, que maneja mínimamente lo requerido para transmitir los contenidos del currículo según lo especificado en planes y programas, los que a partir de los años '70 son formulados en términos de objetivos conductuales y actividades especificadas de enseñanza y evaluación.

Las modificaciones al currículo de formación pedagógica ocurren generalmente por sustitución y adición de cursos, sin otra lógica que la tradición o lo recomendado al momento en instituciones extranjeras. Así se llega en los '90 a una situación de la formación inicial docente caracterizada por currículos recargados y excesivamente fragmentados, y por una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el desempeño docente en las instituciones escolares.

AVANCES Y CONTRADICCIONES

A continuación se presentan algunos temas que, siendo problemáticos, muestran tanto avances como contradicciones, que no siempre se explicitan suficientemente.

1. LA BASE CULTURAL DE LOS MAESTROS.

Diversos estudios cualitativos han develado una base cultural y profesional de los maestros insuficiente para enseñar programas curriculares abiertos, que buscan desarrollar habilidades cognitivas complejas. En parte, este problema se relaciona con la baja calidad de entrada de los postulantes para la docencia, pero también refleja la calidad de sus procesos de formación.

Ha sido un avance disminuir el número de quienes ejercen la docencia sin ningún tipo de preparación, en especial los esfuerzos por exigir como punto de partida una educación secundaria completa. Son también avances los esfuerzos de mejoramiento de los conocimientos curriculares que se realizan con la metodología de trabajo colectivo de profesores.

Pero existen aún algunas contradicciones y problemas relacionados con la insuficiente articulación con los factores que condicionan la entrada de buenos postulantes (condiciones de trabajo), entre otros. Para seguir mejorando es necesario también examinar la calidad de los contenidos de la formación inicial, en especial el tiempo dedicado al aprendizaje de conceptos complejos de las diversas materias del currículo de la formación escolar y los procedimientos que se usan para ello.

2. LO QUE DEBE SABER Y EJECUTAR EL DOCENTE.

Otra área que se dibuja como de avance, se relaciona con la mejor precisión respecto a la base de conocimientos que necesita el docente para enseñar. Enfrentando la acumulación de saberes fragmentados y descontextualizados, que ha caracterizado a los currículos de formación docente, se han generado propuestas, como los Referenciais para Formação de Profesores de Brasil, el Programa Plancad en Perú, la definición de requerimientos básicos de la formación docente, en México, y la formulación de estándares para la formación docente inicial, en Chile.

En estos esfuerzos hay, sin embargo, algunos problemas contra los que es necesario precaverse. Respecto a la determinación de estándares de desempeño, es más fácil y recomendable que sean genéricos, pero si no permiten precisar la diferencia entre un profesor principiante y alguien de quien se esperaría mejor nivel de competencia o manejo de las situaciones docentes, no servirán ni para orientar ni evaluar al nuevo profesor ni para ayudar al profesor en servicio que lo requiere.

Sería también contradictorio si las precisiones sobre conocimiento docente requerido terminaran por asociarse con los cursos tradicionales y su conocida fragmentación de saberes. Por otra parte, hay que advertir que si la implementación de un nuevo currículo de formación no va acompañada con acciones para "re-convertir" a los docentes formadores tradicionales, probablemente no cumplirá sus propósitos.

Otra contradicción presente en intentos de cambio bien intencionados, el no considerar las condiciones materiales en que han de implementarse, ni los marcos legislativos o burocráticos que limitan la innovación. Tampoco es suficientemente la disponibilidad de los tiempos necesarios para ensayar las experiencias y permitir su incorporación en las personas e instituciones.

3. LA FORMACIÓN DOCENTE COMO PROCESO CONTINUO.

Si bien en América Latina la formación continua es un concepto que se ha manejado con cierta fuerza desde los años '70, es en los '90 que empiezan a formularse políticas integrales de formación docente que comprenden ambas etapas: inicial y continua. Sin embargo, no siempre se han recogido los temas que preocupan en el ámbito regional y particularmente a los gremios de docentes. Una política de formación continua no consiste simplemente en establecer sus modalidades y las instituciones que realizarán las acciones formativas. Es necesario precisar cómo se articula el mejoramiento del desempeño docente con los tramos de una carrera magisterial. Hoy se habla mucho de incentivos o estímulos para mejorar el desempeño, pero ellos no operan automáticamente. Es en el marco de una evaluación formativa del desempeño de cada docente que cobran sentido tanto las actividades de formación continua como una política de incentivos. Para ello, deben existir condiciones que hagan efectivas las oportunidades de aprendizaje docente continuo; por ejemplo,

tiempos establecidos para esto como un derecho de los profesores y sistemas de financiamiento, que no les signifiquen una carga mayor que lo que les permiten sus condiciones salariales.

Otra de las contradicciones que pueden perseguir a las políticas de formación continua es una ejecución desarticulada. También es insatisfactoria la inadecuada regulación de la oferta de perfeccionamiento docente. No cualquier institución o persona que ofrece servicios relacionados con el perfeccionamiento docente tiene una "mercadería" apropiada.

Por lo tanto, todo esfuerzo de tomar en cuenta estos factores y plantear un sistema coherente de formación continua ligado a estímulos y condiciones de trabajo apropiadas, es un avance en este camino.

4. EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DOCENTE COMO PROCESO SITUADO EN EL LUGAR EN QUE OCURRE LA ENSEÑANZA.

En los años '90, el trabajo colaborativo de profesores para el mejoramiento de su desempeño -sea en el contexto de una escuela o de varias escuelas en un lugar geográfico determinado- se fortalece como política y se estructura como iniciativa de los ministerios de educación. Ejemplos son los Talleres de Docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas y los Grupos Profesionales de Trabajo en los liceos en Chile, los Círculos de Estudio de Ecuador, los Círculos Docentes en Guatemala y los Círculos de Aprendizaje en Paraguay. Si bien se documentan resultados de gran interés como elementos de desarrollo personal, social y profesional, su incorporación como instancia de formación continua en los sistemas es débil.

Por otra parte, hay que considerar que el mero hecho de ocurrir en la escuela y de centrarse en el análisis colectivo de prácticas o propuestas, no necesariamente mejorará la calidad de la docencia. Si bien estos talleres tienen gran potencial formativo, requieren de una mínima estructura y de estímulos externos que les permitan ir más allá de ser instancias de agradable intercambio.

5. REFORMAS EDUCATIVAS Y ACTIVIDADES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO PROCESOS ARTICULADOS.

Esto, más que un avance, es una promesa de avance. De hecho, es muy usual que se preste atención a la preparación de los docentes una vez que se han puesto en acción los programas de reforma. Las reformas que con mayor fuerza imponen nuevas condiciones a las prácticas establecidas de los docentes son los cambios en el currículo de la escuela. Sin embargo, lo nuevo hoy es mucho más radical que las reformas curriculares anteriores; plantea demandas cualitativamente diferentes y nada fáciles de ejecutar, y se da poco tiempo para que se asienten los procesos de cambio, tanto de concepciones básicas sobre la enseñanza como del conocimiento significativo de los nuevos contenidos. Así, antes de que el cambio haya ocurrido, se miden sus resultados,

culpabilizando a profesores que, aunque hubieran querido cambiar, no tuvieron la oportunidad para hacerlo.

MIRANDO HACIA EL FUTURO

Hay al menos tres áreas de focalización que parecen importantes en relación al esfuerzo por mejorar definitivamente la formación docente. El presupuesto al presentarlas es que la formación docente será reconocida como un área prioritaria de desarrollo y desembolso económico en forma mucho más pronunciada de lo que ha sido hasta ahora en América Latina y el Caribe.

1. CONSTRUIR Y EVALUAR A PARTIR DE EXPERIENCIAS EXITOSAS.

En la actualidad han aumentado notablemente las posibilidades de comunicación y, por tanto, de informarnos sobre innovaciones y proyectos que atañen al campo del desarrollo profesional docente.

Desde la perspectiva internacional, por ejemplo, la discusión sobre evaluación del desempeño en distintos países nos abre tanto a sus posibilidades como a sus limitaciones en ciertos casos o condiciones específicas. También se han ido documentando diversas experiencias en América Latina relacionadas con la formación docente. Quizás la tarea restante en esto de aprender de experiencias exitosas, es realmente hacerlo. Muchas veces, los encuentros para presentarlos y discutirlos consisten en una mera descripción de la experiencia, con poca reflexión sobre las dificultades no superadas o superadas y la forma como esto ocurrió. Las condiciones propias de la localidad en que la experiencia sucede son importantes, pero muchas veces esos factores son más universales de lo que se cree y, por tanto, conviene tenerlos en cuenta. Se necesita facilitar encuentros que produzcan rediseños de experiencias sobre la base de los resultados de su implementación y de los aportes que distintas personas responsables tengan al respecto.

2. SUPERAR LAS DESARTICULACIONES ENTRE REFORMAS Y SITUACIÓN DE LOS DOCENTES.

Las condiciones de la sociedad de la información y la rapidez de los cambios están provocando constantes olas de reformas. A medida que se entregan datos sobre cómo está funcionando un sistema educativo en relación con otros (estudios internacionales), cunde la ansiedad por introducir nuevos cambios. En este frenesí de pequeñas reformas, los docentes siempre son ejecutores de acciones que otros diseñan. Cuando el cambio es de poca monta podría no tener importancia, pero cuando se decide un cambio mayor –como, por ejemplo, el de una estructura o currículo vigente– la incorporación de los docentes no puede seguir ocurriendo después de los hechos. De ahí, que haya que contar con equipos de “visionarios”, de personas que provengan de diversos sectores sociales, incluyendo a los formadores de docentes y a los docentes mismos, que tomen el pulso de los tiempos y señalen cuáles pueden ser los cambios de dirección que se requieren y cómo hacerlos.

También en cada escuela y en cada institución de formación docente deben existir las condiciones para pensar el cambio educativo.

3. UNA POLÍTICA SISTÉMICA DE FORMACIÓN DOCENTE.

Aun cuando hay avances en la dirección de una mayor articulación, las miradas sistémicas siguen siendo incompletas. Un primer paso hacia la formulación de una política sistémica radica en articular una concepción potente, práctica y relevante para el mundo futuro de lo que es la formación docente. Un gran efecto conceptual de la investigación y la literatura internacional es el haber forzado un cambio de nomenclatura, desde hablar de “capacitación” y “perfeccionamiento” en referencia a la formación permanente a hablar de “desarrollo profesional” o de “crecimiento profesional”. Sin embargo, en todos los círculos de la Región ronda aún el término “capacitación” como casi un equivalente de formación continua. Una actividad muy acotada, una actividad capacitadora, puede mejorar una habilidad; pero mejorar la capacidad de diseñar programas de aprendizaje requiere algo más que un entrenamiento: demanda cambios conceptuales y de actitud. Para esto se deben privilegiar situaciones de aprendizaje colaborativo en que se mezcle información, oportunidad de análisis crítico y ensayos de acción. Pero para que ello ocurra, se necesita: buena información, excelentes estrategias de comunicación, para dar a conocer lo que se espera que el profesor realice y materiales de estímulo apropiados, entre otros. Por otra parte, si el trabajo de formación requiere de tareas que van más allá de las disponibilidades de tiempo y energía de los profesores o si se les pide producir evidencia de resultados en plazos poco realistas, las condiciones de éxito serán pocas.

Desde otra perspectiva, un enfoque sistémico de la formación inicial y continua no puede desentenderse de las condiciones de trabajo de los docentes. Asimismo, los llamados a “rendir cuentas” a los docentes en ejercicio sin que se consideren las condiciones por las cuales puede esperarse de ellos resultados efectivos, no tienen más efecto que producir resistencias.

Una política sistémica necesita mirar en su conjunto la calidad de las oportunidades de formación en servicio, la relación entre un desempeño efectivo y de calidad con tramos en una carrera docente que no tengan como punto de llegada único un cargo administrativo, y un sistema efectivo de evaluación formativa (no punitiva) del desempeño. Para ello, una política sistémica debe hacer posible la formulación de metas de desempeño que marquen hitos a lo largo de la carrera profesional, y la descripción de dichas metas necesariamente debe desembocar en un sistema nacional de aseguramiento de la calidad docente. Tal sistema debe contar con los mecanismos que permitan evaluar la calidad tanto en quienes se inician a la docencia como quienes se desempeñan en ella, y hacer lo mismo con las instituciones que organizan programas de formación (normales, universidades).

Finalmente, una formulación sistémica de la formación y desarrollo profesional de los docentes que se apoya en las acciones anteriores, tendrá que incorporar una definición clara de las decisiones que necesitan tomarse tanto para su implementación como para el seguimiento de sus resultados.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UNA POLÍTICA DOCENTE SISTÉMICA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

¿PARA QUÉ? CONCEPTUALIZACIÓN Y PROPÓSITOS	¿CÓMO? ACCIONES DE CAMBIO	¿BAJO QUÉ CONDICIONES?	¿CÓMO ASEGURAR LA CALIDAD?	¿QUÉ ESTÍMULOS?
1. Formación inicial apropiada y vinculada a los cambios del sistema educacional.	Acciones para mejorar la calidad de las instituciones formadoras: <ul style="list-style-type: none"> - Revisiones curriculares, actualización e integración de contenidos y vinculación a las prácticas. - Mejoramiento de formadores. - Acercamiento de institución formadora y escuelas. 	Mejores condiciones laborales para docentes. Estímulos para mejorar la calidad de ingreso a los estudios de pedagogía. Sistemas de regulación de la calidad de egreso (estándares).	Establecer un Sistema Nacional de Aseguramiento (Acreditación) de la Calidad. Mejorar las habilidades básicas y base cultural de los futuros docentes. Establecer estándares de egreso. Coordinar formación docente con establecimientos (práctica) y establecer sistema de formación de profesores mentores.	Fondos competitivos para el mejoramiento de las instituciones formadoras. Redes de apoyo inter-institucionales. Información y apoyo al cambio en situaciones difíciles.
2. Desarrollo personal, social y profesional de docentes en servicio.	Trabajo docente colaborativo institucionalizado en la escuela: <ul style="list-style-type: none"> - Preparación pertinente de facilitadores, y desarrollo de contenidos y materiales para el trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempos asignados para el trabajo durante la jornada escolar. - Valorización de las acciones de desarrollo docente en el contexto del sistema educacional. 	Estándares de desempeño en contexto de carrera docente. Sistemas de evaluación del desempeño de carácter formativo como parte de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Acreditación de cursos. Apoyos y seguimientos en la institución escolar. Financiamiento.	Incentivos económicos (regulados en carrera docente) y no económicos. Carrera docente establecida que estimule el esfuerzo por aprender y mejorar el desempeño Fondos concursables para proyectos de mejoramiento de la calidad de la escuela. Intercambios y aprendizaje de experiencias e investigaciones.
3. Actualización de conocimientos	Cursos, seminarios.	Calidad de contenidos presentados de estrategias docentes.		
4. Información sobre cambios en el sistema y otros procesos educacionales.	Cursillos, publicaciones, redes electrónicas.	Difusión. Acceso a computadores		

Fuente: Boletín N° 10 de PREAL – Serie Políticas- Noviembre 2001 (www.preal.org)