

Versión original: inglés

Beatrice Avalos (Chile)

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

DOCENTES PARA EL SIGLO XXI

FORMACION DOCENTE:

REFLEXIONES, DEBATES,

DESAFIOS E INNOVACIONES

Beatrice Avalos

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

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

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

¿Qué clase de formación docente queremos?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Cuál es la respuesta a esos problemas?

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

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

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

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

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

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

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

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